

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Sociología VI (Opinión Pública y Cultura de Masas)



**PAUTAS DE ESCOLARIZACIÓN DE LAS
FAMILIAS EWE DE TOGO Y ASANTE DE GHANA.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Miguel Reynés Ramón

Bajo la dirección del doctor

Julio Carabaña Morales

Madrid, 2010

ISBN: 978-84-693-8005-5

© Miguel Reynés Ramón, 2010

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado
Sección Departamental de Sociología de la Educación
Departamento de Sociología VI

*Pautas de escolarización de las
familias Ewe de Togo
y Asante de Ghana*

Tesis de doctorado de
Miguel Reynés Ramón

Director:
Julio Carabaña Morales

Madrid, mayo de 2010

*Als meus pares,
que m'ho han ensenyat tot*

INDICE

Agradecimientos.....	9
Résumé.....	11
Introducción.....	37
 1. Sistemas de enseñanza y escolarización en África subsahariana.....	 41
1. La investigación sociológica de la enseñanza en África.....	42
2. El acceso a la educación en África. Etapas, desigualdades y aprendizaje.....	45
2.1. Evolución general del acceso a la enseñanza desde los años 60.....	48
2.2. Evolución reciente y diversidad. Desigualdades educativas.....	50
2.2.1. Desigualdades educativas en África.....	53
2.2.2. Calidad de la enseñanza y aprendizaje.....	66
3. Políticas educativas y cooperación al desarrollo. Prioridades, recomendaciones, evaluaciones y críticas.....	67
3.1. Objetivos y prioridades.....	69
3.2. Principios generales de las políticas y medidas concretas.....	86
3.2.1. Orientaciones generales.....	87
3.2.2. Políticas y medidas concretas.....	94
3.3. La ayuda y la cooperación internacional educativa.....	115
 2. Aproximación a los sistemas educativos de Ghana y Togo. Contexto, elementos y acceso a la escuela.....	 123
1. Ghana.....	123
1.1. Entorno natural regiones y población.....	125
1.2. De <i>Gold Coast</i> a Ghana.....	127
1.3. Sectores y tendencias económicas.....	129
1.4. Sociedad, población y condiciones de vida.....	132
2. Togo.....	141
2.1. Entorno natural, regiones y población.....	142
2.2. De padre a hijo. Historia política reciente.....	143
2.3. Sectores y tendencias económicas.....	148
2.4. Sociedad, población y condiciones de vida.....	150
2.5. Ghana y Togo.....	153
3. Elementos del sistema escolar de Ghana.....	154
3.1. Orígenes y evolución del sistema educativo.....	155
3.2. Finalidades.....	161
3.3. Estructura de cursos y ciclos.....	163
3.4. Currículum.....	164

3.5. El trabajo de maestros y profesores en Ghana.....	165
3.6. Administración, gestión y financiación del sistema escolar.....	171
4. Elementos del sistema escolar de Togo.....	182
4.1. Orígenes y evolución del sistema educativo.....	182
4.2. Finalidades.....	187
4.3. Estructura de cursos y ciclos.....	189
4.4. Currículum y pedagogía.....	190
4.5. “Le second métier”. El trabajo de los maestros en Togo.....	191
4.6. Administración gestión y financiación del sistema escolar.....	196
5. El acceso a la educación básica en Ghana: evolución, pautas actuales, desigualdades y aprendizaje. Políticas educativas y demanda escolar.....	202
5.1. Origen de los datos, indicadores y cambios de ciclos escolares.....	203
5.2. Evolución de la escolarización en Ghana (1960-2007).....	209
5.2.1. La expansión escolar en Ghana desde 1960.....	209
5.2.2. La escolarización básica en Ghana y en la región Ashanti desde 1985.....	214
5.2.3. El acceso actual a la educación básica en Ghana: indicadores complementarios, trayectorias de los alumnos, desigualdades y aprendizaje.....	222
5.3. Políticas educativas, demanda escolar y escolarización en Ghana.....	226
6. El acceso a la educación básica en Togo: evolución, pautas actuales, desigualdades y aprendizaje. Políticas educativas y demanda escolar.....	229
6.1. Evolución de la escolarización en Togo.....	230
6.1.1. La expansión escolar en Togo desde 1960.....	230
6.1.2. La evolución de la escolarización básica en Togo, en la Región Marítima y en Lomé desde 1985.....	234
6.1.3. El acceso actual a la educación básica en Togo: indicadores complementarios, trayectorias de los alumnos, desigualdades y aprendizaje.....	240
6.2. Políticas educativas, demanda escolar y escolarización.....	244
7. Diversificación de la oferta escolar: escuelas públicas, privadas, concertadas y comunitarias en Ghana y Togo.....	250
7.1. Escuelas públicas, concertadas, privadas y comunitarias.....	252
7.2. Escuelas públicas, concertadas, privadas y comunitarias en Ghana y Togo.....	261
7.2.1. Escuelas de Ghana.....	262
7.2.2. Escuelas de Togo.....	265
7.3. Entornos escolares de Ghana y Togo.....	268
7.3.1. Escuelas rurales: públicas, confesionales y comunitarias.....	269
7.3.2. Escuelas urbanas: diversidad y desarrollo de mercados educativos.....	280
8. Institucionalización y expansión de los sistemas educativos.....	293
 3. La demanda de educación en África.....	 295
1. Por problemas de dinero.....	297

1.1. Medidas de la renta o la riqueza y resultados.....	297
2. El nivel educativo de los padres.....	301
2.1. Medidas y resultados.....	303
3. Edad, sexo y geografía.....	306
3.1. Interacción del sexo y la edad.....	306
3.2. Zonas ecológicas. Rurales y urbanos.....	310
4. Etnia y religión.....	311
4.1. Los pueblos, las etnias y las culturas.....	311
4.2. La fe y la escuela.....	313
5. Estatus familiar de los menores. Orfandad, confianza o adopción y trabajo infantil.....	314
5.1. La orfandad.....	314
5.2. Confianza y adopción.....	316
5.3. Trabajo infantil.....	321
5.3.1. <i>Los efectos del trabajo infantil sobre la escolarización.....</i>	<i>325</i>
6. Matrimonio y organización familiar.....	326
6.1. Tamaño del hogar, número de hermanos y estructura de edades.....	328
6.2. Tipo de matrimonio y sexo del cabeza de familia.....	331
7. El peso de la comunidad.....	332
 4. La organización social y familiar de los asante y los ewe. Familias, hogares y unidad de análisis de la escolarización.....	 335
1. Familias, hogares, unidades domésticas.....	338
2. La etnia como variable de estudio de la escolarización.....	343
3. Historia, formación y sistema político de los Asante y los Ewe.....	346
3.1. Formación y sistema político de los Asante.....	348
3.2. Origen, formación y sistema político de los Ewe.....	354
4. Introducción a los sistemas de parentesco.....	360
5. Cambios demográficos y familias africanas.....	367
6. El sistema de parentesco y la organización familiar Asante.....	375
7. El sistema de parentesco y la organización familiar Ewe.....	395
8. La unidad de análisis de escolarización.....	409
8.1. Los hogares compuestos: linaje, matrimonio y poligamia.....	411
8.2. Familias nucleares, compuestas y obligaciones escolares.....	425
 5. Pautas de escolarización.....	 435
1. Introducción.....	435
2. Precedentes, conceptos y teorías relativos a la demanda y a pautas de escolarización en África.....	439
3. Ir y no ir a la escuela en Ghana y Togo.....	459
3.1. Lejos de la escuela.....	465

3.1.1. Sin posibilidades de escolarización: ¿rechazo de la escuela?	466
3.1.2. Cuando podamos, irán a la escuela	470
3.1.3. El inicio de la escolarización a través de la gratuidad	476
3.1.4. El abandono escolar. Salida definitiva e ida y vuelta a la escuela	480
3.2. Trayectorias de cambios y dificultades	491
3.2.1. Mujeres al frente de sus familias y dificultades de escolarización	493
3.2.2. Ayudas familiares, las dos caras de la confianza y la distribución de los hijos frente a los problemas de escolarización	506
3.3. Unos pocos afortunados. La escolarización sin (muchos) problemas	516
4. Pautas de escolarización	536
Conclusions	561
Anexos	565
I. Tablas estadísticas	567
II. Esquemas de las entrevistas	586
Bibliografía	607

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de estos últimos años, gracias a los viajes que he tenido que hacer a cuatro países y a la búsqueda de información sobre el tema de la tesis he conocido a personas, instituciones y organizaciones que me han ayudado con mi trabajo. A todas ellas, como a otras que desde el comienzo me han animado y sostenido, quisiera mostrar mi reconocimiento.

En primer lugar, muy especialmente, agradezco el apoyo, el coraje y la paciencia de mis padres, que me animaron y ayudaron desde el principio de la tesis, sobre todo en los momentos más complicados. Mi hermana Marga también ha vivido esta etapa y me ha animado durante todo este tiempo, al igual que el resto de mi familia.

Gracias al entusiasmo y al respaldo de Julio Carabaña esta tesis ha sido posible, ya que se arriesgó a defender un proyecto que quizás otros hubieran rechazado. Su paciencia, ánimo y consejos en los instantes de mayor desorientación han sido fundamentales para que esto acabara más o menos bien. En general, quisiera agradecer el apoyo de los miembros de la Sección Departamental de Sociología de la Educación de la UCM, especialmente de Gloria de la Fuente, Encarna Pesquero y Edu Sánchez, compañeras de despacho, y de Claudia Córdoba y Lucrecia Rodrigo, doctorandas también. Dentro del ámbito universitario, Isidoro Alonso Hinojal se involucró en el proyecto desde el principio y sus orientaciones e ideas han sido muy útiles, como las recomendaciones de Xavier Rambla. Quisiera agradecer al *Centre d'Études d'Afrique Noire* de Burdeos, a René Otayek, su director, y al personal de su biblioteca, que me permitieran y facilitaran pasar un trimestre de investigación ahí. En esa ciudad, Pascal Bianchini me trató como un amigo; desde que nos conocimos ha revisado parte de la tesis y he considerado muy seriamente sus comentarios. En la *School of Oriental and African Studies* de Londres hice otra estancia de investigación y ahí Deborah Jonhston y Carlos Oya me ayudaron y orientaron a fin de que aquel tiempo fuera positivo para la tesis, como también hicieron Mairi Bugg y Eugene O'Doherty. K. Akyeampong, de la Universidad de Sussex, me proporcionó documentos e informaciones que han sido muy importantes para el capítulo de Ghana. En Togo, la *Unité de Recherche Démographique* de Lomé, en especial su director, Kodjo Kotokou, y Didier Visseho me acogieron amablemente y me dieron ideas e información muy válida sobre la escolarización en su país, como también lo hicieron los miembros del Departamento de Sociología de la Universidad de Cape Coast, en Ghana, con los que pude pasar unas horas. Alberto Begué, José S. Martínez, Yann Lebeau, Henri Vieille-Grosjean, Rachel Meyer y Javier Sánchez han leído y revisado la tesis o me han dado ideas y sobre todo ánimo para continuar con el trabajo. Por último, dentro del sector de la investigación quisiera acordarme del *Centre d'Estudis Africans* de Barcelona y, muy especialmente, de los amigos de la Fundación Sur de Madrid, siempre dispuestos a echar una mano, a compartir proyectos y a seguir su labor de difusión de las culturas africanas.

Quisiera igualmente agradecer la ayuda y la hospitalidad de los Hermanos Maristas y de los Hermanos de la Salle, tanto españoles como ghaneses, togoleses y de otros países, con los que conviví en Ghana y en Togo y que me permitieron conocer mejor esos dos países y facilitaron mucho el trabajo

de campo. Tampoco quiero dejar de mencionar a Franck y Martine Bardonneau, ni a William Fleming y Siofra Curtin, en cuyas casas viví en Burdeos y Londres.

Jesse Sarfo fue ayudante, guía, traductor, informador principal y, sobre todo, amigo durante –y ahora, por supuesto- la realización del trabajo de campo en Ghana, de ahí que quiera reconocer su trabajo, sus consejos y la paciencia y templanza que tuvo en algunas situaciones complicadas, así como la amabilidad de su familia. En Togo, Grégoire Dzéréké y Eliane Lawson no sólo ejercieron las mismas funciones con entusiasmo, sino que me permitieron conocer a sus familiares y a muchas otras personas amigas. Una parte de esta tesis es de Aimée Touvi, que me ayudó a preparar los textos en francés y a conocer la cultura de los Ewe. Quisiera darles las gracias también a su familia, cuya hospitalidad y ayuda hizo que la estancia en Lomé fuera mucho más fácil. Un reconocimiento enorme debe hacerse con los maestros y profesores, directores de escuela, alumnos, funcionarios y, sobre todo, con las familias, padres e hijos que, a veces contestando a preguntas incómodas o describiendo situaciones muy difíciles, accedieron a contarnos las historias de sus vidas. Permanecen anónimos ahora y a lo largo de la tesis por razones obvias, pero sin todos ellos ésta no hubiera sido posible. Por desgracia, el último recuerdo señalado debo tenerlo con tres personas a las conocí en Ghana y Togo y de cuyas muertes he sabido desde entonces: se trata de Eliane Lawson, ya mencionada, directora de un CEG de Lomé y que consiguió que pudiera entrevistar a bastantes familias de esa ciudad; de Joseph Owusu Afriyie, hermano marista de Ghana y de Amavi Ségniagbéto, madre de una de las familias entrevistadas.

Por último quiero recordar a una serie de amigos que han conocido de primera mano lo que ha significado esta tesis y que me han alentado incondicionalmente. Son Tomeu Munar, Joan M. Payeras, Pedro Gallardo, Toni Mateu, Carmen Delicado, Elena Muñoz, Caridad Maroto, Beatriz Peña y Silvia Andreu. En fin, la realización de la tesis ha sido posible gracias a una beca (ref. AP2003-4265) del programa de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación.

RÉSUMÉ¹

Cette thèse a pour sujet les stratégies scolaires des familles Ewe du Togo et Asante du Ghana au niveau de l'éducation de base, qui comprend l'école primaire et le premier cycle du secondaire. Il s'agit d'un travail qualitatif avec un composant très marqué d'étude introductive ou exploratoire d'une réalité complètement inconnue par le doctorat il y a cinq ans. On a défini –dans le cadre de la sociologie de l'éducation générale, mais adapté au contexte de l'Afrique noire- les stratégies éducatives comme les élections que les parents font, vus les moyens, les possibilités et les objectifs qu'ils ont, afin de scolariser leurs enfants (Lange y Martin, 1995). L'intention de la recherche n'était pas de découvrir le nombre exact de stratégies ou si ces deux groupes de familles n'ont plus ou moins. En tout cas, un des premiers objectifs devait être apprendre si ces familles pensaient et agissaient dans le domaine de l'éducation d'une telle manière qu'on pouvait parler clairement de stratégies. Au fur et à mesure que la recherche se poursuivait et qu'on parlait avec des familles, on détectait des conduites, des pensées, des actions ou décisions et, dès fois, des explications de dites décisions, qui nous amenaient à considérer sérieusement qu'il y avait une cohérence dans les récits. Toutefois, on le trouvait difficile de les encadrer comme des stratégies éducatives: au moins une partie considérable des familles n'avaient des objectifs claires, ni ce qu'elles allaient faire ou même ce qu'elles pouvaient faire. À cause de ça, les niveaux auxquels on prêtait attention ne signifiaient pas la fin de la scolarisation, c'est-à-dire qu'on n'étudiait pas des parcours conclus dans une partie importante des situations, et d'autres raisons qu'on verra, on estime que c'est préférable de parler de lignes ou d'orientations générales des familles envers l'éducation que de stratégies. Ce n'est pas question d'ouvrir un débat conceptuel qui s'avère peu fécond, mais de définir plus précisément ce qu'on veut et, surtout, ce qu'on peut étudier. Ainsi, en prenant comme référence des études sur la demande d'éducation en Afrique, on décrira la situation familiale et éducative des familles entretenues, les décisions qu'ils ont pris à propos de la scolarisation de leurs enfants (on verra, de plus, que les enfants eux-mêmes peuvent avoir dans ces situations) et les trajectoires scolaires que s'en dérivent. Les circonstances, les caractéristiques des parents et du ménage, de la communauté ou de l'entourage peuvent conditionner ces actions et leurs résultats, mais on tente de faire un travail sur les orientations plus subjectives de la scolarisation. Une telle chose concerne les attitudes des parents et des enfants vers l'école ou la formation et, surtout, les attitudes vers la capacité des parents d'agir, d'avoir une influence ou d'orienter la scolarisation ce qui conduit à l'évaluation que les parents font de l'école mais aussi à des autres sujets comme la construction des relations entre les parents et les enfants dans ce domaine.

Or, la classification ou l'identification de certaines lignes d'actualité ou même des stratégies n'a pas l'intention d'être une explication des situations scolaires, mais une tentative de comprendre les avis, les perceptions que les parents et les enfants ont sur le domaine scolaire. Il ne s'agira non plus d'une transcription et commentaire des récits qu'on a recueilli. Comme le souligne Verlet (2005 : 23), le développement de certaines notions ou catégories ou l'élaboration d'un dessein théorique est nécessaire

¹ A fin de obtener la mención de doctorado europeo es necesario escribir, como mínimo, un resumen de la tesis y las conclusiones en una lengua europea comunitaria. Naturalmente, no se incluye aquí nada que no aparezca en el texto.

afin de donner un sens à ce qu'on décrit. Néanmoins, il s'agit de la partie de la thèse la moins systématisée. À vrai dire, la thèse ne soutenait pas sur des hypothèses ou des questions de recherche élaborées, mais sur certaines idées un peu imprécises sur ce qu'on voulait trouver. C'est au cours du travail sur le terrain et même lors de la révision des entretiens qu'on a prêté plus d'attention à la partie la plus subjective, sur les raisonnements et les perceptions des parents et des enfants de leur capacité d'agir dans le domaine scolaire. Arrivé à ce point on peut esquisser des questions de recherches tels quels sont les facteurs qui donnent lieu au développement de ces perceptions ou bien l'intensité qu'ils puissent avoir sur la trajectoire scolaire et l'interaction entre tous ces facteurs. Naturellement, cette définition fait difficile trouver des conclusions applicables politiquement et peut donner des conclusions trop évidentes, mais ce sont des limites d'une recherche exploratoire, conçue, entre d'autres choses, comme instrument de connaissance et d'apprentissage. De plus, si ce qu'on cherche est l'identification des faits ou des situations inconnues, la recherche qualitative, le travail sur le terrain, est la méthode la plus appropriée. Et la méthode comparative (de pays et d'organisation sociale) y ajoute la possibilité d'agrandir et contraster les effets de deux contextes.

De la même façon, il semble un peu paradoxal que l'objectif principal de la thèse ne reçoive qu'un chapitre final (voir la table des matières). D'un côté, il est clair qu'il faut connaître le contexte social, politique, économique et éducatif dans lequel les familles prennent leurs décisions et l'organisation des familles ce qu'inclut la distribution des responsabilités au sein des mêmes, sans oublier les particularités de la région de l'Afrique Noire ou les études sur les facteurs qui peuvent influencer l'accès, l'abandon et la continuité scolaire. D'autre, dans une thèse exploratoire, pensée comme un instrument d'apprentissage, cette dimension de la recherche a une valeur toute courte, spécialement la connaissance des écoles et du fonctionnement et de l'évolution des systèmes éducatifs du Togo et du Ghana. La thèse, donc, se décompose en une introduction, cinq chapitres, des conclusions et deux annexes, qu'on synthétisera tout de suite. Auparavant, il faut faire deux remarques méthodologiques sur le choix des pays, les régions et les peuples à étudier et la réalisation des entretiens. D'emblée, depuis la préparation de la thèse, on avait l'intention de faire une recherche comparative. C'est la facilité d'organiser un séjour de recherche au Togo qui nous a fait décider d'abord pour ce pays et pour les régions les plus méridionales, là où habitent la presque totalité des Ewe. Fini le premier séjour, on cherchait un pays de l'Afrique de l'Ouest qui pouvait offrir des différences remarquables avec le Togo dans le domaine de l'éducation. On a pensé que le Ghana, voisin du Togo, de colonisation britannique, nous donnait des possibilités de faire une comparaison adéquate. De plus, comme le déplacement jusqu'à la région Asante, au centre sud du pays, n'était pas difficile et les Asante ont des règles d'organisations sociales différentes de celles des Ewe, on a pensé qu'on aurait plus d'éléments pour la comparaison en prenant des familles de deux peuples dans deux contextes éducatifs. Cependant, la comparaison n'a pas été réussie du tout. Malgré les différences assez claires entre un système et l'autre, peut-être les éléments qui déterminent les dynamiques éducatives des familles sont très similaires. Aurait-il été mieux de choisir un autre pays ou même comparer deux régions et deux peuples d'un seul pays, vues les disparités régionales qu'on trouve? On ne

saura pas sauf qu'on puisse reprendre la recherche. Quant au choix des familles et la réalisation des entretiens, on a suivi une ligne similaire, plus fondée sur la possibilité que sur l'adéquation. Trouver des familles disposées à entretenir une conversation sur des sujets très particuliers n'est pas facile et on ne pouvait pas laisser échapper aucune opportunité. Bien sûr, les manuels de recherche ne permettent pas d'agir comme ça, mais en Afrique, pour le débutant, l'apprentissage se fait sur le terrain. Quand même, en prenant en considération que les échantillonnages des travaux qualitatifs ne sont pas représentatifs, on a tenté de parler avec des familles qui peuvent représenter les différents secteurs de la population (rural et urbaine, plus ou moins riches, par exemple) ou qui se trouvaient dans une situation familiale ou scolaire spécifique (abandon, déscolarisation, enfants confiés, familles nombreuses). Finalement, on a pu parler avec 29 familles Asante et 17 familles Ewe. Le seul groupe social qui n'est pas présent est celui qu'on peut définir pas très rigoureusement comme des plus riches des grandes villes de Kumase ou Lomé, dont un des traits est la scolarisation de leurs enfants dans les écoles privées plus chères et prestigieuses.

État des connaissances et situation présente de l'éducation en Afrique

L'introduction à la thèse est une présentation des objectifs, de la méthode et de la préparation du travail de terrain et de son déroulement. Cette présentation se complète avec un bilan des recherches –surtout sociologiques– faites depuis les années 60 sur l'éducation en Afrique et des informations sur les publications les plus récentes. L'intérêt et la fréquence des publications ont été oscillants. Les premières publications, les plus connues au moins, sont les études de P. Foster et R. Clignet, sur les élites scolaires de la Côte d'Ivoire et du Ghana et la planification éducative de ces années là. De la même période est le travail d'A. Moumouni, africain lui-même, recherche historique et réflexion engagée sur le papier de l'éducation pour l'avenir de l'Afrique. La décennie suivante, surtout la deuxième moitié, ne connaît que des études ponctuelles, encore influencées pour une orientation durkheimienne, historique, centrées en le processus d'adaptation d'une institution coloniale comme le système éducatif à la réalité des indépendances ou bien des reproductions des travaux de Sociologie de l'Éducation générale au contexte africain. Au cours des années 80, apparaissent, en anglais, les premiers manuels de Sociologie de l'Éducation consacrés exclusivement à l'Afrique et qui, en même temps, appliquent les principales lignes théoriques et empiriques internationales et analysent des problèmes concrets et les contradictions du processus de formation des systèmes éducatifs africains. Vers la fin de cette décennie, c'est-à-dire, dans le contexte des crises des systèmes scolaires africains, la production des rapports techniques internationaux augmente, et on retrouve un essor de études de sociologie de l'éducation en Afrique, au fur et à mesure que des nouveaux sujets d'étude (les stratégies éducatives, par exemple, ou les révisions plus critiques des politiques éducatives) s'ajoutent à des sujets plus connus (inégalités, scolarisation féminine) et se combine les méthodes et les apports provenant de plusieurs disciplines sociales (voir par exemple, *Cahiers d'Etudes Africaines*, 2003). De plus, comme on verra au chapitre 3, la disponibilité croissante des enquêtes (nationales et internationales) sur les conditions de vie des ménages africains permet l'hausse des études sur les facteurs qui poussent la demande d'éducation. Lors des dernières

années, la tendance a été similaire, à côté des études approfondies sur les domaines classiques s'incorporent l'étude des principaux changements qu'au lieu dans les systèmes africains (la diversification de l'offre scolaire, c'est-à-dire, l'augmentation des écoles privées et des écoles communautaires), des recherches sur les langues d'enseignement, le curriculum ou la qualité des systèmes. Toutefois, au niveau sociologique, les conclusions ne sont pas positives : d'après Lange (2003 : 7), les publications et les résultats sont nombreuses mais le développement de la discipline n'est pas arrivé à permettre « la reconnaissance ni la création des courants d'idées suscitant la confrontation et l'émulation scientifique. »

Une fois la question présentée, le premier chapitre est un tableau des situations (depuis les années 60) de l'accès à l'école de base dans la région et une révision des principaux objectifs internationaux et des mesures politiques proposées pour les atteindre. On utilise des données des organismes internationaux, notamment de l'UNESCO mais on y ajoute une perspective qualitative. D'après Boyle (1999), donc, l'évolution de la scolarisation et des systèmes éducatifs africains auraient passé par trois périodes depuis 1910. De cette année là, en 1960, on se trouverait dans la « Colonial Education: the civilizing mission », des décennies consacrées à la construction des systèmes éducatifs comme instrument de colonisation dont les résultats seront une très relative croissance de la scolarisation. Au début des années 60, l'Afrique était la région avec les taux de scolarisation primaire (6-11 ans) les plus bas du monde, par dessous du 30% (Wils y Goujon, 1998). De 1960 à 1980, se déroule la période « Independence Education: For the Grandeur of the Whole Nation », caractérisée par l'augmentation des taux de scolarisation (plus de 50% en 1980, d'après Wils y Goujon. COMPARER AVEC DES DONNÉES DE L'UNESCO) et par la construction des systèmes éducatifs nationaux, lesquels devaient être l'instrument de formation de la population et la création d'une force de travail nécessaire pour le développement mais aussi un élément fondamental pour bâtir les nouveaux Etats et nations. La troisième période débiterait autour de 1980 et nous considérons (le travail de Boyle est de 1999) que arriverait plus ou moins à ce moment. Boyle la définit comme la période du « sauve qui peut » et on doit se remarquer deux grands faits ou tendances: dans la première moitié les taux de scolarisation ont descendu (c'est la seule région du monde à souffrir ça, d'après la recherche de Wils y Goujon), avec des différences entre pays. De plus, jusqu'à la fin des années 90 on ne verra qu'une stagnation ou une récupération très faible: selon les données de l'UNESCO, les taux brutes de scolarisation primaire descendent du 76% au 73% de 1985 à 1990 et vers 1999 ces mêmes taux attendaient le 78%. Cette évolution se produit en même temps (ou elle n'est le résultat) que certaines transformations qualitatives qui expliquent le choix de mots de Boyle: la demande d'éducation augmente, l'État démissionne de sa responsabilités scolaires matériels et de personnel, on établit des frais de scolarité ou ceux-ci s'accroissent, la participation des parents doit augmenter et les écoles privées et communautaires gagnent le terrain. En bref, chaque famille doit se débrouiller afin de scolariser leurs enfants ou, autrement, les parents ont beaucoup contribué à la soutenance des systèmes éducatifs africains.

On ne peut pas constater si cette tendance persiste qu'avec les exemples du Togo et du Ghana. Toutefois, depuis 1999 la situation scolaire en Afrique s'est améliorée, au moins au niveau quantitatif.

D'après des données récentes, le taux brut de scolarisation primaire de la région a augmenté de 78% en 1999 à 95% en 2006 et le taux net de 56% à 70% (tables 2 et 3 de l'annexe). Certains pays (table 3) ont augmentés leurs taux nets 10 points, d'autres continuent stagnés et d'autres ont expérimentés une croissance extraordinaire: le Bénin, l'Ethiopie, la Guinée, le Madagascar, le Mozambique ou la Tanzanie, qui a doublé (de 50 à 98%) son taux net de scolarisation primaire. D'après des études (UNESCO, 2009), l'augmentation de la dépense publique, la construction matérielle du système, l'élimination des frais et des mesures d'aide pour des groupes particuliers sont quelques mesures qui ont permis cet essor, c'est-à-dire, des mesures liées à des politiques publiques ou à la participation de l'État (aidé par la coopération internationale). C'est très difficile de manifester qu'une nouvelle période vient de commencer, mais il y a des indices. Quand même, on a des difficultés à croire l'évolution de certains pays; il faut se méfier un peu ou, au moins, attendre des recherches qui approfondissent sur ces sujets. Précisément, encore au niveau régional, on doit souligner les profondes différences «historiques» entre pays qui persistent en ce moment (voir table 2 et 3), malgré que certaines ont disparu à cause des évolutions récentes: le Niger ou le Burkina Faso ont des taux nets inférieures au 50%, le Congo du 55%, le Mali du 61% et Nigeria du 63%. De même, entre 1999 et 2006 les inégalités entre filles et garçons ont peu descendu, bien qu'on doit prendre en considération que tous (sauf le Madagascar) les pays qu'on vient de prendre comme exemple d'évolution positive partagent le fait que les inégalités par sexe ont diminué considérablement. Cette section du chapitre finit avec des analyses, un peu superficielles, des inégalités par revenu ou géographiques (populations urbaines et rurales). Dans ce domaine les comparaisons sont problématiques car les dimensions des groupes varient, mais si les inégalités par sexe sont les plus divulgués, les inégalités géographiques ou par revenu sont plus fortes (Mingat, 2003, Filmer, 1999). Dans ce chapitre on se limite, à partir d'autres travaux, à comparer les inégalités par revenu de plusieurs pays avec des différents niveaux de scolarisation vers la moitié ou la fin des années 90. Comme il s'agit des mesures de revenu (ou richesse) relatives on peut voir que même les «plus» riches ont des problèmes de scolarisation. Justement on observe que les pays les moins et le plus scolarisés sont celles avec les moindres inégalités. On pourrait penser alors que, dans une période de temps, une scolarisation croissante a lieu grâce (ou en même temps) que les inégalités augmentent. Toutefois, ce n'est qu'une hypothèse. Les dernières pages de cette section se dédient à synthétiser les résultats de quelques études sur la qualité de l'enseignement ou de l'apprentissage des élèves. Les pays africains n'ont pas participé à des évaluations internationales qui permettraient une comparaison. Par contre, deux grandes études interafricaines (les programmes PASEC et SAQMEC) montrent des résultats faibles et, surtout, des grandes différences entre pays. Par exemple, au Sénégal, 26% des élèves de primaire n'attendent pas les connaissances minimales, alors qu'au Cameroun ce pourcentage est de 5% (Michaelowa, 2003).

Les objectifs internationaux et africains, les politiques proposées ou recherchées et l'évaluation des mesures plus ou moins détaillées qui peuvent fonctionner en Afrique constituent la dernière section de ce chapitre. Les objectifs accordés lors du Sommet de Dakar en 2000 (le cadre de Dakar) sont la principale référence au niveau international. En bref, il s'agit de six objectifs comme: atteindre (l'année

2015) la scolarisation primaire universelle de qualité, réduire l'alphabétisation augmenter la formation professionnelle des jeunes et adultes. Les critiques à ces objectifs ne sont pas rares, surtout concernant son ambiguïté et qu'ils peuvent devenir des limites à des politiques particulières des pays africains, par exemple ou même une imposition des pays riches, vu que l'aide internationale a un de ses guides en ce cadre.

Ces objectifs et les adaptations qui en font les organismes internationaux s'accompagnent des principes et recommandations générales sur ce qu'il faut faire et les domaines du système éducatif où agir. En général, les deux objectifs qui se poursuivent sont l'augmentation de la scolarisation et de l'apprentissage. Pour les atteindre des politiques non éducatifs peuvent avoir des répercussions très positives, voir des politiques sanitaires ou, en général, l'amélioration de la situation économique des parents. Pourtant, en ce qui concerne les politiques éducatives, les principes généraux indiquent qu'une stratégie éducative doit incorporer des mesures concrètes sur l'offre et la demande mais aussi des actions sur les terrains de la gestion et le financement du système. Une des caractéristiques des recommandations de la Banque Mondiale est l'attention qu'elle prête à ces deux aspects. La décentralisation administrative, la priorité qu'on donne à l'efficacité économique des mesures ou le rôle de gérant du système qu'elle donne à l'État, qui est un proviseur d'éducation mais aussi une sorte d'associé des initiatives privés ou communautaires sont quelques-unes de ses propositions et des aspects les plus critiqués. Néanmoins, les critiques s'adressent au système d'aide internationale ou à certaines de ses initiatives, qui conditionnent l'aide à la présentation des plans «crédibles», ce qui cache que ces plans doivent se préparer selon ses principes (Altinok y Lakhal, 2007). Le débat existe, quand même: si certaines institutions et chercheurs sont très favorables à l'école privée, l'UNESCO (2009), par exemple, soutient que sa seule présence est très insuffisante pour atteindre la scolarisation primaire universelle. Les orientations générales sont très peu détaillées. Peut-être, une des exceptions est la dépense éducative. Au cas concret des pays africains, certaines orientations proposent des dépenses de l'environ du 7 au 9% du PIB (UNESCO 2000b); d'autres, plus précises, font de recommandations sélectives selon des pays: certains auraient besoin d'augmenter jusqu'au 4% du PNB afin d'atteindre et d'autres jusqu'au 1,6% (Colclough et Al-Samarrai, 2000). En générale, quand même, les rapports et recherches considèrent que, comparés les différents pays, c'est assez claire que la dépense peut et doit augmenter.

Ce qui nous intéresse de connaître le plus sont les politiques ou projets concrets. Les recherches et évaluations sont nombreuses, mais dès fois leurs résultats sont contradictoires. D'un côté, afin d'augmenter la scolarisation, la réduction du temps du déplacement –c'est-à-dire la construction des écoles près des villages- a des bons résultats; l'élimination des frais de scolarité semble avoir un grand impact, mais il y a des nuances aussi (Kadzamira et Rose, 2003). En générale, les politiques envisageant de réduire les dépenses des familles ou de les encourager (distribution des tenues, par exemple ou des programmes d'alphabétisation) sont positives, mais les politiques d'offre d'amélioration des conditions d'enseignement en sont aussi, malgré qu'il semble qu'affecte de plus la qualité de l'enseignement. Ainsi,

les suivants éléments augmentent la scolarisation et réduisent l'abandon: un nombre suffisant de salles de classe (afin de ne les partager pas entre deux cours), qu'elles soient équipées avec des tableaux et qu'elles ont un plafond; une ratio modérée d'élèves par salle ou enseignant, la présence d'enseignantes et qu'ils soient formés ou que les élèves aient des livres de texte. On pourrait conclure que la perception des parents que les conditions d'enseignement sont acceptables et que l'abandon puisse se réduire en encourageant la scolarisation de leurs enfants.

D'autre coté, les évaluations concernant la qualité de l'enseignement sont moins définitives et les résultats contradictoires provoquent des discussions méthodologiques intéressantes. L'exemple le plus claire est celle de la ratio élèves par enseignant (Glewwe 2002). D'après Michaelowa (2001) jusqu'en 62 l'apprentis élève ne diminuait pas, mais d'autres études et recommandations indiquent un moindre nombre d'élèves. La formation, expérience et situation professionnelle des enseignants sont des autres variables dont les répercussions et caractéristiques appropriées –avec des implications politiques remarquables- sont peu claires. Il est clair qu'une formation initiale et permanente augmente l'apprentissage, mais le niveau d'études académiques exactes et la durée de la formation pédagogique sont moins clairs. De plus, les méthodes d'enseignement n'ont pas des effets dans la recherche de Michaelowa (2001) mais sont le facteur le plus décisif pour l'apprentissage dans la recherche de la Banque Mondiale ou Ghana (WB/OED, 2004). Par contre, il n'y aucune doute d'un mieux apprentissage si l'enseignant parle la langue de la région où il enseigne. L'utilisation de la langue maternelle des élèves augmente l'apprentissage aussi et les inspections et supervisions éducatives sont également positives. Certaines conditions matérielles de l'enseignement augmentent la qualité : la réduction de la distance à l'école, l'existence d'un tableau et de salles avec du plafond et des murs de séparation et qu'il n'y ait des interruptions à cause du bruit extérieur. Un sujet vraiment polémique est celle des salles de classe partagées, soit par deux cours ou dans des écoles à double flux ; selon Michaelowa (*id.*), seulement la deuxième situation est négative. Le sujet des livres de texte est aussi peu claire : d'après la plus part des études «conventionnels», les élèves avec des livres ont mieux résultats, mais des recherches expérimentales n'attendent le même résultat (Duflo, 2008).

Le chapitre finit avec deux ou trois considérations sur l'aide internationale dans le domaine de l'éducation. L'Afrique est le continent qui reçoit la plus grande proportion d'aide éducative totale et par élève de primaire. Plus de la moitié de cette aide se destine à l'éducation de base mais il y certaines contradictions dans la politique des pays donateurs si on prend comme référence les objectifs internationaux, puisqu'ils dédient une grande partie de son aide à l'éducation non basique. Toutefois, le plus remarquable sont les grandes différences parmi les pays africaines : quelques uns reçoivent plus de 100 dollars pour enfant en âge scolaire et d'autres moins de 10.

Les systèmes éducatifs ghanéen et togolais

Le chapitre 2 est une description comparative des principaux éléments et de l'évolution récente des systèmes éducatifs des deux pays. L'objectif du chapitre, au-delà de la description toute courte, est de démontrer quels pourraient être les facteurs qui ont influencés les résultats scolaires et, surtout, exposer quel est le contexte scolaire dans lequel les familles Ewe et Asante prennent les décisions relatives à l'éducation de leurs enfants. Pour le faire, on discutera des concepts d'écoles publiques, privées et communautaires et d'autres qui s'utilisent souvent dans les études sur l'Afrique et apparaissent ici.

D'abord, on fait une description géographique, sociale, politique, culturelle et économique des deux pays. Le Ghana (plus de 20 millions d'habitants) et le Togo (6,5 millions) partagent, malgré les différences d'extension, une géographie similaire des deux pays côtiers, allongés, du sud de l'Afrique de l'Ouest- et une diversité culturelle et religieuse du sud au nord du pays. De colonisation anglaise l'un, le Ghana, et française l'autre, les deux pays partagent aussi une histoire politique convulsive jusqu'au début et moitié des années 90. En ce moment-là, le Ghana –qui avait souffert plusieurs coups d'état- commence une transition démocratique réussie qui va convertir le pays en une des références africaines. Par contre, le devenir contemporain du Togo est inséparable de la dictature d'Eyadema Gnassingbé (1967-2005) et se caractérise, plus récemment, pour les échecs, grâce au régime d'Eyadema, des essais de transition démocratique, qui ont été sur le point de finir en guerre civile. Le dernier, la mise au pouvoir d'un des fils d'Eyadema. Sur le plan économique, le Ghana est devenu un des pays africains avec les taux de croissances les plus hautes et constants du continent, bien que ce fait se traduit peu encore directement sur la population et qu'il y a des critiques pour l'adaptation d'un modèle économique. D'autre part le Togo montre une grande instabilité au cours des années et une croissance par personne presque inexistant. À l'intérieur des deux pays, il y a des différences de richesse relative assez claires entre les régions du sud du pays, plus développées, et celles du Nord. Nous avons fait notre recherche dans la Région Maritime du Togo, où se trouve la capitale, Lomé et dans la Région Ashanti du Ghana, entre la côte et le sud du pays et à Kumasi, sa capitale et la deuxième ville du Ghana.

La description générale des systèmes scolaires s'oriente par les lignes établies par l'Education Comparée: on résume donc, l'histoire de l'Education au Ghana et Togo (même les réformes les plus récentes), les finalités, la structure par niveau, le curriculum, le travail des enseignants, la gestion et financement du système. Chaque un des systèmes a son histoire et développement, mais on trouve des grandes similitudes en ce qui concerne les finalités du système, sa structure, le curriculum et, même, certains éléments de la gestion du système, comme la décentralisation du système. La distribution des responsabilités ou la création des différents ministères est une particularité de chaque pays mais ce qui frappe sont les variables sources de financement (surtout l'aide internationale, mais aussi la création de fonds de soutien) du système Ghanéen comparées à celles du Togo. Au moment du travail de terrain, par exemple, au Ghana on venait de faire l'école de base gratuite tandis qu'au Togo les parents devraient payer des frais de scolarité et des cotisations parallèles. Peu temps après, la gratuité s'établit au Togo

aussi mais, dans les deux cas, il existe encore des mécanismes pour que les parents contribuaient encore au financement de l'école. Le niveau de formation, les caractéristiques sociales et la distribution parmi les divers types d'écoles des enseignants togolais et ghanéens est l'un des sujets le plus étudié : dans le chapitre, on y souligne les différences (au Togo il n'y a pas des écoles de formation des enseignants) quelques similitudes et les opinions des peu d'enseignants avec lesquels on peut parler, surtout des diplômés qui travaillent, au Togo, dans le «second métier», c'est-à-dire, comme des enseignants dans les écoles privées. Quand même, un des problèmes de cette section est le manque d'information complémentaire ou symétrique au deux pays.

Ensuite, on décrit l'évolution de la scolarisation à des niveaux successifs, mais en prêtant plus d'attention à l'éducation de base voire la primaire. Ce sujet nous permet -voire les tables d'annexe- débattre ou réfléchir sur la fiabilité des données administratives et celles provenant des enquêtes et sur les divers indicateurs utilisés afin de mesurer la situation scolaire d'un pays et qui sont, surtout, complémentaires. Il y a des arguments en faveur des deux types de données et finalement tous les deux peuvent être complémentaires aussi. Pourtant, les problèmes apparaissent quand elles sont un peu contradictoires. C'est le cas du Ghana, où on trouvait plusieurs sources qui n'indiquent pas ni la même situation ni une tendance similaire (au niveau de l'école primaire surtout). Il nous semblait, en bref, que les institutions impliquées dans ce domaine (la Banque Mondiale et le Gouvernement du Ghana) adaptent les données pour justifier ses politiques et projets. Au Togo, on trouvait certaines incohérences mais les principales tendances n'étaient pas contradictoires.

Les données administratives ou provenant des organismes internationales et d'autres sources permettent décrire l'évolution –concernant la primaire- depuis le début des années 60. En bref, les parcours sont pareils à celles de la région: une croissance très forte pendant les deux décennies suivantes (le Togo et le Ghana étaient déjà à la veille des indépendances deux des pays avec 1 taux de scolarisation relativement hautes); une baisse des taux ou déscolarisation au début des 80 et, depuis là, une récupération très faible, voire une stagnation, qui continue au cas du Togo (le taux nets de scolarisation primaire ont même descendu deux points entre 1999 et 2007) et qui semble avoir fini au Ghana : les taux net de scolarisation, d'après les données du Ministère National de l'Éducation, auraient augmenté entre 2005 et 2007 vingt points, un peu moins selon les données de l'UNESCO. Or, depuis un calcul alternatif, la Banque Mondiale (BM/OED, 2004) assure qu'en réalité une croissance de la scolarisation s'avait déjà produite pendant les années 90, c'est-à-dire, la période d'application de ses projets. Également, et d'une façon un peu soupçonneuse, la haute expérimentée entre 2005 et 2007 coïncide avec l'application de la gratuité de l'école de base.

On ne peut pas faire comme si ces enjeux n'existaient pas, mais, en même temps, il faut utiliser les données disponibles pour avoir une idée du niveau de scolarisation au Ghana et Togo. Les données des organismes internationales, permettent, aussi de faire, une comparaison avec la moyenne africaine et le reste des pays africains. En 2006 (table 3, aussi 7 et 15), le taux net de scolarisation primaire au Ghana était du 72% (de 57% en 1999) et celle du Togo du 80 (79% en 1999). La Ghana avait expérimenté un

essor très similaire à celle de la moyenne régionale (de 56% à 70%) tandis que le Togo était stagné. Les deux pays seraient, donc, par dessus de la moyenne africaine, bien que loin encore de la scolarisation primaire. Concernant cette évolution et de la situation actuelle dans tous les deux pays, il convient de signaler clairement trois ou quatre faits. D'abord, la disparition au Ghana des inégalités éducatives par sexe ou genre: en 1999 la distance entre les taux de scolarisation masculine et féminine étaient petites mais tout au long de la décennie suivante elles n'existent plus, même dans le premier cycle de la secondaire. Au Togo, les inégalités par genre sont encore claires mais, depuis l'année 2000 la réduction est constante, pas seulement par la hausse du taux féminin mais aussi pour l'instabilité et baisse des taux masculins. Toutefois, les inégalités par revenu, zone géographique et région sont encore remarquables, malgré q'on voyait au chapitre 1 (avec des données de la fin des années 90) que les inégalités étaient un peu mineurs que celles d'autres pays africains. En 2007, à la région Ashanti, là où nous avons fait la recherche, le niveau de scolarisation primaire (taux net) était la moyenne du pays (79%, d'après les données de le Ministère de l'Éducation Nationale, pas celles de l'UNESCO); par contre la Région Maritime et Lomé, au Togo, montrent des taux de scolarisation nets par dessus de la moyenne togolaise : 88 et 86%, les plus hautes du pays.

L'analyse -très schématique et indirect, c'est-à-dire, à partir des autres recherches surtout- des réformes et politiques éducatives menées lors des dernières années, nous permet d'avoir quelques idées sur les facteurs qui ont influencés la démarche de la scolarisation de base, surtout. Du côté du Togo les conclusions sont assez claires: depuis le début des années 80, l'État démissionne partiellement de sa responsabilité éducative et les familles, la demande d'éducation, doivent soutenir une proportion très considérable du fonctionnement du système éducatif. La tendance est très pareille à cela que Boyle décrivait pour la généralité de l'Afrique noire, le «sauve qui peut», un contexte dans lequel chaque famille doit se débrouiller. Bien qu'on aurait besoin de plus de recherches (et peut-être des comparaisons avec autres pays) pour confirmer cet analyse, plusieurs faits le soutiennent. Dans les années 90, le pourcentage du PIB dédié à l'éducation a oscillé constamment, mais en 2002 était du 3%, trois points moins que en 1990; la dépense unitaire par élève du primaire a également baissé. De plus, le système éducatif togolais n'a pu compter (depuis 1993, à peu près), à cause des problèmes politiques et des violations des droits de l'homme qui ont eu lieu dans en ce temps-là, qu'avec des petites quantités d'aide internationale. Il n'y a eu des réformes ou projets pour changer cette dynamique et, même, les documents les plus récents au moment de notre recherche, admettent que les ressources disponibles étaient de 10% de ce qu'il serait nécessaire. Ainsi, les familles ont soutenu le système public à travers des frais de scolarité et des cotisations parallèles, avec lesquelles les écoles ont pu habiller des salles de classe très modestes et embaucher des enseignants avec des salaires très bas. Les autres exemples remarquables, ou domaines, dans lesquels on voit la participation des familles et l'évolution du système éducatif sont la prolifération des écoles privées et l'apparition et croissances des écoles communautaires dans des contextes très précis.

Le cas du Ghana est plus compliqué car les études et les données semblent contradictoires. La réforme de 1987 avait l'intention de moderniser la structure du système éducatif, accroître la scolarisation et augmenter la qualité de l'enseignement. Ce projet (et sa continuation, FCUBE, de 1992) a été très supporté par les organismes internationaux et des agences de coopération des pays riches, qui ont financés la construction des écoles à la réforme du système de gestion. L'effort de l'État s'est traduit par l'augmentation du pourcentage du PIB consacré à l'éducation de 3% au 5% au cours de la décennie des 90, à la fois que la dépense par élève comme pourcentage du PIB a augmenté du 6 au 18%. Le dernier stade de ce projet fut, en 2005, la déclaration de gratuité des niveaux scolaires basiques, bien que les familles disent que, en réalité, ça n'arrivait pas. Or, on a déjà raconté que les données, dépendant des sources, montrent des évolutions différentes (et peut-être des résultats différentes des politiques). Les données administratives (celles de l'UNESCO, de la BM et du Ministère de l'Éducation National) même si elles ne donnent pas des taux pareils montrent une évolution très similaire. Ce n'est qu'avec la gratuité de l'école que la scolarisation primaire augmente. Est-ce que les politiques appliquées depuis 1987 n'ont eu des résultats attendus? En revanche, d'après les données d'enquête que la Banque Mondiale utilise dans son étude (sans compter que les auteurs font un nouveau calcul des données administratives selon lequel la scolarisation aurait augmenté pendant les années 90) s'aurait produit une augmentation considérable de la scolarisation au niveau basique et de l'apprentissage entre 1988 et 2003. Les politiques, projets et mesures pris par l'État, supportées et financées par la BM, pourraient avoir eu des répercussions positives. Toutefois, la même recherche fait des calculs afin d'identifier les facteurs qui ont influencé cette évolution. Le résultat est que le facteur qui a contribué le plus à l'augmentation des taux fut la croissance de la scolarisation des filles, suivi de l'augmentation du revenu par tête et de la réduction de la distance à l'école. Ainsi, la BM le reconnaît, seulement le troisième facteur a une relation forte avec les politiques éducatives, car la scolarisation féminine n'a été particulièrement animée (sauf l'influence que pouvaient avoir les politiques éducatives générales) par aucune institution, au moins à ma connaissance. Si on ajoute qu'au Ghana il y a eu aussi un essor des écoles privées, il y a des arguments pour proposer que la demande éducative, où les familles, ont influencées l'évolution de la scolarisation, mais il semble aussi que l'impact des politiques publiques est remarquable. Pour le moment, on ne peut rien conclure.

La dernière section du chapitre est une description des contextes scolaires avec lesquels les familles se trouvent mais qui se base sur notre travail du terrain et les visites que nous avons fait à une trentaine ou plus d'écoles publiques, privées et communautaires de différents types. On connaît déjà, par exemple, les frais des écoles publiques et qu'il y a eu, lors des deux dernières décennies, une augmentation très considérable des écoles privées. Mais le but de cette section était de montrer, en utilisant des données et notre expérience, quelles écoles –et ses caractéristiques- on pourrait trouver dans un village de la région Maritime du Togo, l'Ashanti de Ghana ou à Kumasi ou à Lomé.

Premièrement, on a tenté de définir ou d'établir des limites entre les différents types d'écoles. Les critères utilisés (propriété, gestion, financement) permettent d'établir certaines différences mais les hybridations ou les zones grises sont très habituelles. À cause de ça, la dichotomie privée-publique est

inutile, parce que chaque pays a des particularités (voir Kitaev, 1999). On voit ça aux cas particuliers du Ghana et du Togo. Au niveau du primaire, au Ghana on trouve des écoles publiques (malgré que les parents paient), des écoles religieuses financées par l'État, des écoles religieuses complètement privées et des écoles privées laïques. Les classifications statistiques, pourtant, ne distinguent qu'entre des écoles publiques (les deux premiers types) et des écoles privées (les deux suivantes). Par contre, au Togo il y a d'abord une séparation (sur le plan des données statistiques) assez claire entre les écoles publiques, les écoles religieuses (privées) les écoles privées laïques et les écoles communautaires (EDIL). Mais, si la gestion et la propriété sont claires, le financement est hybride: les parents participent en bonne mesure dans le financement des écoles publiques et les écoles religieuses (ou leurs organismes de gestion nationale) et communautaires reçoivent des aides publiques (comme le paiement des salaires d'une partie de leurs enseignants). Il faut signaler qu'au Ghana on n'a pas trouvé des écoles communautaires ou qu'au moins étaient nées d'une initiative communautaire. Les écoles communautaires ne sont un phénomène rare en Afrique de l'Ouest (Marchand, 2000) mais il semble qu'au Ghana les écoles qui commencent par une initiative populaire, même si c'est déjà construite, devient une gestion et financement publique. Il s'agirait d'une distribution de responsabilités que je n'ai pu constater ni sur le terrain ni sur les rapports ou articles sur le Ghana. Or, les EDIL du Togo, en général, ne voulaient devenir une catégorie d'écoles sinon s'incorporer à une des autres types d'école qui puissent assurer son avenir.

Dans tous les deux pays des changements de la distribution des élèves dans les écoles se sont produits, malgré qu'on ne puisse pas donner une date exacte. Les données administratives du Ghana ne distinguent qu'entre écoles publiques et privées et les plus récentes sont du début des années 2000. En 2004-05 (et en les années précédentes) 20% des élèves du primaire étaient scolarisés dans des écoles privées. D'après les données d'enquête de la BM (BM/OED), on peut s'approcher à l'évolution, car en 1988 5% des élèves allaient dans des écoles privées lors que en 2003 ce pourcentage était monté jusqu'à 13%. Cependant, depuis l'application de la gratuité de l'école en 2005-06 la scolarisation dans des écoles privées serait descendue à 15%. Pour le Togo, on n'a des données jusqu'en 2003, mais on voit la tendance entre 1990 et 2003 assez clairement. En 1991, le 76% des élèves primaires étaient dans des écoles publiques et 3% dans des écoles privées laïques; les écoles religieuses sont une autre catégorie. En 2003 ils étaient 59% dans les écoles publiques, 14% dans des écoles privées laïques et 9% dans des écoles communautaires. Les écoles religieuses n'avaient perdu que quelques élèves (de 21 à 18% à peu près). Finalement, on expose schématiquement le contexte scolaire quotidien que les familles trouvent, c'est-à-dire, les écoles qu'il y a dans les grandes villes, les villes moyennes et les villages, ainsi que les principaux traits de ces écoles, les conditions matérielles, que les parents doivent payer ou bien ce que les responsables des écoles pensent du système éducatif et de son avenir. En bref, il faut signaler que les écoles privées apparaissent seulement dans des contextes urbains, là où les parents ont quelque possibilité de financer cette scolarisation. De plus, la catégorie des écoles privées est très hétérogène, l'identification entre écoles privées et écoles élitistes ne peut pas être automatique. Bien sûr dans les grandes villes et moyennes on trouve aussi des écoles religieuses et des écoles publiques, qui sont aussi

assez hétérogène, des plus prestigieuses (par tradition) aux plus modestes. Les EDIL, à Lomé par exemple, étaient très rares. En tout cas, l'offre est beaucoup plus diversifiée et de plus grande qualité. Par contre, dans le contexte rural, on voyait des écoles publiques, très modestes, même fort précaires, des écoles religieuses et quelques EDIL dans les zones les plus éloignées et qui étaient les plus précaires. Dans les villages les plus proches des grandes villes pouvaient avoir plus d'une école, mais dans les villages, l'offre se réduisait à une seule école publique, si ça existe vraiment, car sinon c'est la population qui doit créer des EDIL ou des projets communautaires.

La demande d'éducation en Afrique

Le troisième chapitre est une sorte d'introduction à la deuxième partie de la thèse. Là, nous revissons les études les plus récentes sur les facteurs qui peuvent influencer la demande d'éducation en Afrique. Nous profitons aussi de ce chapitre pour exposer certains faits sociaux quotidiens aux pays africains et qui peuvent avoir des répercussions sur la scolarisation. On s'arrête surtout à la confiance des enfants.

On a distingué fondamentalement entre des variables sociales, économiques ou démographiques qui sont interfamiliales, intrafamiliales et communautaires (Durand, 2006). Les deux premières sont les plus communes et font référence, d'un côté, au niveau de revenu, à l'éducation des parents, à l'organisation et taille ménagère, à la région géographique, à l'ethnie ou à la religion et, d'autre, à l'âge et le genre d'enfant, à l'ordre de naissance ou à son statut (confiance et travail des enfants). Les variables communautaires n'apparaissent que très rarement et prennent en compte le niveau d'études moyens d'un quartier, par exemple. La plupart des études ont un pays ou plusieurs pays comme contexte géographique mais d'autres concernent des villes importantes ou capitales des pays africains. Certaines recherches sont comparatives (grâce aux enquêtes internationales) et d'autres sont d'un seul pays ou ville. De plus, ces études ne se limitent à la même situation ou variable dépendante: par exemple, si les enfants vont ou non à l'école, s'ils ont atteint un certain niveau, s'il y a eu de l'abandon ou pas ou l'apprentissage. On va montrer seulement les plus grandes tendances, mais il faut souligner que l'effet des variables indépendantes varie selon ce qu'on mesure.

En bref, parmi les variables interfamiliales, la conclusion générale est que le revenu et le niveau éducatif des parents sont les variables qui ont des effets sur la scolarisation dans tous les pays et villes analysés, tandis que les répercussions des autres variables sont très diverses, ce qui fait penser à l'influence de la diversité des contextes (Durand, 2006). À partir du calcul du revenu relatif, la population se divise en quartiles ou quintiles et l'effet de l'augmentation de quintile permet ou favorise la scolarisation. Dans certains pays, là où le calcul se fait pour tous les quintiles, l'effet est linéaire, mais d'autres études ne calculent que les pas du premier au deuxième quintile. Il y a des exceptions, quand même. Au Niger la scolarisation n'augmente qu'en étant partie du dernier quintile, celle des plus riches. Peu d'études ajoutent l'occupation des parents comme variable explicative. Celle de Durand (*id.*) fait une distinction entre parents qui sont dans les secteurs formels ou informels. Travailler au secteur informel a des effets négatifs sur la scolarisation dans certaines villes africaines mais pas dans d'autres. Dumas et

Lambert (2005) propose les catégories suivantes d'occupation (du père de famille) pour son étude sur le Sénégal: fermier, travailleur autonome, fonctionnaire et travailleur dans le privé. Les enfants d'un père fonctionnaire ont plus de possibilités d'être plus scolarisés que les autres, surtout ceux des fermiers. Quant à l'éducation des parents, l'effet positif est clair, mais il n'est pas si claire si c'est plus ou moins linéal: certaines études ne mesurent que si les parents ont des études ou pas tandis que d'autres sont plus précis. On se dit souvent que le niveau éducatif de la mère était plus important que celui du père, car ça avait des effets plus positifs sur la scolarisation des enfants, surtout des filles. Les recherches ne démontrent que le niveau éducatif d'un des parents soit plus important que l'autre.

Le lieu de résidence ou d'origine, soit la dichotomie urbaine rurale, la région ou même la zone naturelle (si c'est aux savanes, plateaux, etc.) est une autre des variables interfamiliales signalés, malgré que des facteurs relatifs au système éducatif sont pertinents aussi. Les études successives démontrent qu'il y a des différences entre des pays: les habitants des villes, de certaines régions et zones naturelles ont plus de possibilités que les autres d'aller à l'école, mais il y a des pays qui ne se trouvent pas dans cette situation et, surtout, il ne semble pas qu'il y ait des discriminations entre filles et garçons. La religion et l'ethnie apparaissent souvent dans les recherches, surtout la première variable. Toutefois, l'ethnie devient une des variables les plus remarquables, car elle a une incidence assez étonnante dans certains pays, au Ghana, au Nigeria au Kenya ou bien dans des villes comme Conakry ou Kinshasa. De plus, être membre d'une ethnie de fois a un effet positif sur les filles. Or, aucune des études n'est pas capable de donner une explication de ce résultat. Pour la religion, l'impact peut dépendre de la composition religieuse du pays ou de la ville. Les résultats sont un peu déconcertants: il semble que dans certains pays, où les musulmans ne sont pas majoritaires, être membre de cette religion a des effets négatifs, mais ça dépend du pays et on a pas trouvé des répercussions plus négatives parmi les filles que parmi les garçons. D'autre les religions traditionnelles ont un impact négatif au Ghana sur les garçons (mais pas sur les filles) et le même à Kinshasa (sur filles et garçons en ce cas). Il semblerait que le fait d'appartenir aux religions chrétiennes n'a pas des effets sur la scolarisation mais dans certains endroits n'est pas neutre.

Parmi les variables intrafamiliales ou qui concernent les enfants eux-mêmes, l'âge est une des plus récurrentes mais ce n'est pas facile de l'expliquer parce que on la mesure de plusieurs formes et les résultats sont un peu contradictoires. Ce qui semble clair est que, au niveau du primaire, à partir de 6 ans et au fur et à mesure que l'âge augmente, les possibilités d'aller à l'école augmentent à cause du retard scolaire. Toutefois, il arrive un âge, vers les 14 ans, quand la scolarisation commence à descendre. Or, ça nous dit peu et ce qui nous intéresse est de savoir, par exemple, si l'âge de débiter l'école conditionne la durée de la scolarisation. D'après Bommier y Lambert (1995), en Tanzanie, les filles commencent l'école des années avant les garçons mais quittent plus tôt que les garçons, donc, ont la trajectoire contraire. De plus, une recherche conduite au Togo (Ministère) montre que les possibilités de quitter l'école primaire augmentent à mesure que l'âge d'entrée augmente. Quant à l'influence du sexe des enfants, on a décrit au chapitre 1 les inégalités dans certains pays et sa grande réduction et même élimination dans d'autres. En aucune étude révisée on trouve cette variable et dans beaucoup des pays et

ville les résultats sont négatifs pour les filles, c'est-à-dire, les garçons ont plus d'opportunités d'aller à l'école ou de ne pas abandonner que les filles.

Est-ce que les orphelins ont-ils moins de possibilités d'aller à l'école? Vu les effets du SIDA et d'autres maladies, la question n'est pas rare. Les travaux internationaux de plusieurs pays africains (Ainsworth et Filmer, 2006 ; Lloyd et Blanc, 1996) montrent une fois encore une grande diversité. Si, en général, on ne peut pas affirmer que le fait d'être orphelin ou orpheline freine la scolarisation, dans certains pays, c'est une variable très importante qui, en même temps, peut varier en dépendant du genre des orphelins et du genre du parent décédé. On trouve une situation très similaire pour le sujet du travail des enfants. D'après les définitions institutionnelles, la recherche de Huebler et Loaiza (2002) calcule que presque 31% des enfants de l'Afrique noire (de 25 pays) âgés 5-14 ans sont des travailleurs enfants, sans y avoir des différences remarquables entre filles et garçons. Il y a, cependant, des différences notables entre pays. Les manifestations du travail des enfants en Afrique sont particulières et ne peuvent pas s'assimiler à l'image, peu ou moins étendue, du travail industriel (Verlet, 2005 ; Marcoux 1996). Au niveau scolaire, une partie des enfants travailleurs sont à la fois scolarisés et les études comparatives internationales montrent que l'effet négatif du travail des enfants sur la scolarisation dépend du pays. La recherche de Gibbons, Huebler et Loaiza (2003) prend un échantillon de 18 pays africains et trouve qu'à 10 pays le travail des enfants a des effets négatifs sur la scolarisation. Quant au travail des garçons et des filles, ils découvrent que dans les pays où le travail des filles donne un impact négatif, cet impact est plus grand que celui des garçons. Les conclusions des recherches internationales concernant les orphelins et le travail des enfants démontrent qu'appliquer des grands programmes politiques internationaux peut être peu utile dans certains pays, mais on ne peut pas penser non plus que dans d'autres pays ces deux circonstances ne soient pas un vrai obstacle pour la scolarisation. La confiance ou adoption d'un enfant par une famille, soit par des relations de parenté, par problèmes économiques, par scolarisation ou par travail domestique, est l'un des faits sociaux les plus quotidiens en Afrique. Les sciences sociales l'ont bien étudié depuis plusieurs points de vue. L'extension de ce phénomène est variable d'un pays à un autre, même d'une ethnie à une autre. Toutefois, il est frappant que malgré l'enracinement de cette pratique il n'y a guère des recherches qui évaluent si le statut d'enfant confié a quelque type d'effet sur la scolarisation (Glick et Sahn, 2001, serait une exception, mais pas du tout réussie). Le travail de Pilon (2003) sur plusieurs pays de l'Afrique de l'Ouest, couvre cette omission. Les résultats, quand même, ne sont pas si différents que ce qu'on vient de décrire. En bref, Pilon parle d'une relation ambivalente. De la comparaison de six pays, on trouve que les différences sont claires non seulement entre pays mais à l'intérieur d'eux-mêmes et ça dépend du milieu de résidence, du sexe de l'enfant confié et même du niveau éducatif des parents. En Côte d'Ivoire, par exemple, les taux de scolarisation sont presque identiques dans tous les milieux sauf pour les filles confiées qui habitent en ville. Ce fait est fondamental parce que c'est un des indices qu'il peut y avoir une relation entre la confiance et le travail domestique des filles et qui nuit à sa scolarisation.

L'organisation familiale et du ménage est une variable la plus difficile à saisir, car se manifeste de plusieurs façons (nombre d'adultes, d'enfants, genre du chef de ménage, polygamie, etc.) et les définitions ou les sujets d'analyse ne se correspondent pas avec celles-ci qui sont les plus remarquables afin d'expliquer la scolarisation. Un des propos du chapitre 4 est de démontrer, avec, les exemples des Ewe et des Asante, qu'est-ce qu'on peut comprendre de l'organisation des familles, des lignages et des ménages de ces peuples à l'heure d'assumer les responsabilités sur la scolarisation des enfants. Un des aspects le plus décisifs, il nous semble, est l'identification de l'unité d'analyse. La plupart d'enquêtes prenant le ménage, l'ensemble des personnes qui habitent sous un même toit, comme cette unité, mais il y a des évidences que ce n'est pas le meilleur choix. Quand même, les résultats des diverses recherches sont à mettre en valeur.

Quelques mesures de recherches encore de la taille totale du ménage sur la scolarisation, mais la plupart distinguent entre les membres de différent âge et genre d'un ménage. Comme ça, on peut arriver à avoir une idée des relations entre les personnes qui cohabitent. D'abord, les études sur le nombre de frères et sœurs (ou la taille de la fratrie montrent qu'il n'y aucune influence sur la scolarisation. Néanmoins, quand on divise par âge les résultats changent mais sa diversité ne permet que de constater que la scolarisation des filles est plus sensible (négativement) à la présence des enfants et jeunes de plusieurs âges. En revanche, la présence des femmes âgées de plus de 21 ans favorise la scolarisation des filles, malgré que ça dépende du nombre de frères et sœurs. Et l'ordre de la naissance ? Les filles semblent à nouveau défavorisées. Au Ghana et au Sénégal les filles aînées ont moins de possibilités de scolarisation. En général, d'autres résultats sont contradictoires. En Tanzanie, les benjamins commencent l'école à plus bas âge que leurs autres frères, tandis qu'au Kenya, ils n'ont aucun avantage.

La polygynie est une variable d'analyse peu courante et normalement les études ne fassent pas de référence au type de ménage qui se constitue à partir de ces mariages. En dépit de ça, les recherches montrent une influence négative de la polygynie. Toutefois, au Kenya, son effet est important. Des sept villes africaines de l'ouest analysées par Durand, en cinq la polygynie affecte négativement la scolarisation, avec la particularité que les garçons sont les plus nuls, car seulement à Dakar la polygynie fait descendre la scolarisation des filles. Finalement, on affirme souvent que les femmes chefs de ménage scolarisent plus leurs enfants, surtout les filles. Pourtant, les recherches montrent à nouveau que ça dépend du pays. En conclusion, il nous semble, malgré que il s'agisse d'une conclusion qu'on extrait du chapitre 4, qu'il reste encore à étudier certaines choses sur les organisations familiales et la scolarisation. Il manque, surtout, distinguer les ménages selon son organisation par noyaux et pour la division de responsabilités scolaires parmi leurs membres.

L'organisation sociale et familiale des Asante et des Ewe

En effet, le point de départ du quatrième chapitre est une hypothèse ou croyance, assez répandue, selon laquelle les familles ou ménages africaines –on entend souvent familles élargies- prennent leurs décisions scolaires collectivement. C'est-à-dire, les familles élargies constitueraient des groupes scolaires ou

éducatifs corporatifs À mon avis, cette idée provient d'une conception étroite de l'organisation familiale des peuples africains -ce que serait en lui-même une grave simplification de la diversité sociale du continent-, et de leurs manières d'agir, qui s'appliqueraient à n'importe quel domaine. Le but de ce chapitre était, en bref, décrire l'organisation et fonctionnement des familles Ewe et Asante que nous avons rencontré et déterminer les manifestations de cette organisation qui influencent le champ des décisions scolaires. Quand même, au fur et à mesure qu'on révisait les entretiens, les données démographiques et les ethnographiques de ces deux peuples, le chapitre s'avérait une réfutation de l'hypothèse exposée au début et, finalement, un travail d'identification de l'unité d'analyse en matière scolaire.

Les deux premières sections du chapitre posent des questions sur les divers concepts utilisés pour définir l'organisation des familles ou des groupes de parenté. Famille nucléaire, famille élargie, famille simple, famille composée, ménage (suivi des mêmes adjectifs), unité familiale ou unité domestique, par exemple, sont des concepts qu'on trouve souvent mais qui ne se réfèrent pas à une même chose. Chacun a une signification précise et une de ses manifestations est que la nature des relations varie parmi ces groupes. À partir de la parenté se forment des familles et, normalement, des ménages –en bref, l'ensemble de personnes qui habitent une même maison-, qui peuvent montrer une variété considérable d'après les normes de filiation, les mariages ou le lieu de résidence. Dans certains cas, un ménage pourrait être l'unité familiale ou l'unité domestique, les personnes qui prennent les décisions sur un sujet concret et qui concerne un groupe d'autres personnes, mais ce n'est pas exact comme on verra tout de suite. De plus, il n'arrive que dans certains cas ou circonstances précises que les familles élargies africaines agissent comme l'unité d'analyse scolaire. Normalement, les personnes qui prennent des décisions sur la scolarisation sont les parents des enfants. En même temps, cette discussion nous permet de montrer les essais et les limites de l'utilisation de l'ethnie comme variable explicative de la scolarisation. Certaines études montrent une influence mais ne réussissent pas à l'expliquer. La raison de cet échec peut se trouver dans le fait qu'on n'analyse pas la nature de cette variable, les caractéristiques de l'organisation sociale, politique et ou le type de relation que ces groupes ont entretenu avec l'organisation des États et des systèmes éducatifs. Ainsi, le reste du chapitre est une description des Asante et des Ewe afin de trouver si certains traits de son organisation peuvent avoir une répercussion sur les stratégies ou lignes de scolarisation des familles de ces deux peuples. Or, cette analyse ne peut pas déterminer si les singularités des Ewe et des Asante provoquent que la scolarisation soit majeure ou plus petite mais la manière dont cette scolarisation se déroule.

Il nous intéresse, on le sait bien, de connaître l'organisation familial ou domestique des Ewe et des Asante, mais la section suivante du chapitre est un résumé de la formation historique de ces peuples -particulièrement complexe au cas des Ewe et remarquable au cas des Asante, qui constitue, lors du XVIIIème siècle un des empires les plus puissants de l'Afrique de l'Ouest- et de son système politique traditionnel. Concernant ce dernier sujet, les Ewe et les Asante représenteraient, en bref, deux exemples claires de la dichotomie établie dans «Systèmes politiques africaines» (Evans-Pritchard et Fortes, ANY). Les Ewe seraient un des peuple sans État et autorité politique centralisé et les Asante une organisation

politique organisée comme un État ou une autorité centrale représenté par la figure du roi ou «Asantehene». Au niveau de l'éducation, quand même, on n'a pas recherché l'influence de ces organisations politiques. L' «Asantehene» est une autorité puissante et influente parmi les Asante et même au Ghana. Ses compétences ou domaines d'actualité sont limités mais ça n'a pas empêché que les successifs rois aient posé en fonctionnement des programmes d'aide à la scolarisation. D'autre part, soit parmi les Ewe soit parmi les Asante, il faudrait encore plus de recherche pour apprendre la capacité d'influence des autorités locales (même traditionnelles) ont sur le système éducatif dans son aire géographique au moment où, par exemple, faire la promotion d'une école communautaire ou exiger aux autorités de l'Etat une école publique ou des améliorations (physiques ou pédagogiques) dans les établissements déjà en fonctionnement.

En suite, la section suivante est une révision de plusieurs études sur les changements démographiques les plus récents dans les pays africains. On a mis l'attention sur les pays de l'Afrique de l'Ouest afin de les comparer avec le Ghana et le Togo. D'après des recherches actuelles, on est en train d'identifier des changements ou des nouvelles tendances qui méritent de l'attention et qui peuvent avoir des répercussions sur la scolarisation. La diminution de la fécondité et l'augmentation de l'âge de mariage parmi les filles sont l'un de ces changements importants, malgré qu'on ne puisse pas les qualifier d'universels. Ils n'arrivent que dans certains pays (les côtières de l'Afrique de l'Ouest) et endroits (les zones urbaines plutôt que les rurales). En d'autre, l'apparition de nouvelles formes de relation entre les conjoints et la distribution de rôles, de responsabilités et de l'autorité dans la famille sont des manifestations des changements démographiques dans les sociétés africaines. Les couples solidaires, l'érosion du patriarcat, des nouvelles formes de cohabitation et même la réduction de la polygamie sont les manifestations les plus explicites de ces changements, bien qu'à nouveau, leur dimension ou impact varient de pays en pays. Les comparaisons qui permettent de faire ces études et enquêtes semblent montrer que le Ghana et le Togo -surtout le premier pays- est à l'avant-garde de ces changements. Toutefois, on utilise des recensements et des enquêtes nationales de population afin d'exposer certaines données du Ghana et du Togo. Nous avons vu les effets que ces variables ont sur la scolarisation. Or, on ne connaît pas comment certains d'eux se manifestent sur l'organisation familiale et comment on peut arriver à apprendre si la prise de décisions se voit conditionnée par cette organisation ou par les types de ménages qui existent.

Afin de le savoir il faut identifier les possibles formes des ménages Ewe et Asante. La classification qui nous intéresse ne se détermine seulement à partir de la taille mais à partir de sa composition (le nombre de noyaux et les relations de parenté de leurs membres, comme fait la classification du travail de l'URD -2003-: monoparental, monogame, polygame, monoparental élargie, etc.), car c'est dans chaque type de ménage où il faut identifier l'unité d'analyse scolaire. Pour se faire, c'est très nécessaire de connaître le système de parenté des Ewe et des Asante. Une section préalable est une introduction aux systèmes de parenté ou aux principaux concepts de cette discipline: la définition de clan, de lignage, de filiation et les divers systèmes de filiation, le patrilinéaire, le matrilinéaire et le système de la double descendance. C'est justement à partir de cette classification qu'on commence la

description des systèmes de filiation des deux peuples, vu que les Asante sont matrilineaires et les Ewe patrilineaires. Quand même, il y a des débats concernant ce sujet. Au cas des Asante, on les a longtemps considéré un peuple strictement matrilineaire (par exemple, Fortes,) mais des recherches et études plus récentes soutiennent qu'ils ont des éléments de double filiation. La discussion s'avère intéressante, mais au niveau de notre recherche ce qui nous intéresse de souligner est que les Asante ont des lignages faits à partir de la mère ou de la partie féminine et que ça peut se traduire dans des ménages composées pour l'ensemble des frères (femmes et hommes) sans leurs conjoints et leur descendance. Un des traits fondamentaux des systèmes matrilineaires est que l'autorité ou l'influence (toujours masculin) dans les affaires domestiques est divisée entre les deux lignes de filiation, bien que ça peut-être conflictuel. Toutefois, parmi les Asante une des figures la plus importante est celle du frère de la mère, le *Wofa*, qui peut habiter avec sa sœur et ses enfants, les *Wofase* et qui peut parler avec leurs pères, s'il pense qu'ils en tiennent leurs responsabilités. Dans la région Ashanti, nous avons trouvé, donc, une majeure variété de ménages que parmi les Ewe, par exemple. Comme on voit aux photographies et on décrit largement, nous avons parlé avec des familles Asante matrilineaires traditionnelles, formées par un ensemble de sœurs avec leurs enfants, des familles d'un seul noyau, des familles composées à partir de la polygamie ou de la cohabitation entre membres d'une même famille ou des familles monoparentales (sorties d'une veuvage ou d'un abandon, par exemple). Or, la formation de ces ménages ne dépend seulement des systèmes de filiation, qu'en réalité sont flexibles, mais aussi des capacités des personnes. D'autre part, c'est clair que la patrilinearité des Ewe fait impossible qu'on trouve des ménages composés de sœurs d'un même lignage, par exemple. La base est aussi le lignage, mais les Ewe sont théoriquement patrilineaires et on dit théoriquement car il y a des recherches qui les décrivent comme de double descendance plutôt. Néanmoins, l'autorité reste du côté du père et les ménages qui se forment à partir du mariage et de la descendance peuvent être –en simplifiant- bien des ménages d'un seul noyau bien composées par les membres masculins d'un lignage, leurs conjoints et enfants. C'est-à-dire, c'est la fille qui abandonne le ménage familial. Mais, comme dans le cas des Ewe, la diversité des ménages à partir de ces deux modèles est grande: la polygamie, les séparations et les veuvages ou l'immigration du village à la ville sont des éléments qui influent sur la composition finale des ménages.

Le reste du chapitre est une description du fonctionnement des ménages Ewe et Asante à partir des exemples que nous avons recueilli. Ce qu'ils partagent, soit les travaux ménagers, la nourriture ou l'argent, ce qu'ils décident ensemble ou pas et pourquoi et les responsabilités à l'heure d'élever les enfants sont des sujets qui apparaissent tout au long de l'exposition. Toutefois, une chose, la plus importante, reste assez claire: la responsabilité de la scolarisation de leurs enfants correspond exclusivement aux deux parents –biologiques, notamment, ou sociaux, si les circonstances l'exigent-, n'importe s'ils sont Asante ou Ewe ou s'ils habitent dans un ménage simple ou composé. Les témoignages sont très explicites, surtout quand un des parents (le père dans nos exemples) manque de sa responsabilité. La famille élargie, le lignage ou le segment de lignage ne sont, donc, les unités d'analyses les plus appropriées et les parents ne prennent pas l'ensemble de leurs familles comme

références ou déterminants des décisions scolaires qui concernent leurs enfants. Cette constatation devrait servir pour réfléchir sur l'utilisation de certaines variables afin d'étudier son impact sur la scolarisation, comme la taille du ménage, le niveau éducatif du chef de ménage ou n'importe quelle variable qui peut avoir une relation avec une conception trop standardisée des familles africaines. En même temps, toutefois, il faut signaler qu'il n'y a pas des recherches quantitatives qui puissent démontrer si le type de ménage (tel qu'on le décrit au chapitre) a d'influence sur la scolarisation. Or, ces affirmations requièrent des recherches complémentaires et quelques nuances. Dans certains cas, la famille élargie peut s'unir pour des motifs scolaires. Par exemple, ils peuvent financer la scolarisation d'un de ses membres qui soit spécialement doté pour les études (c'était un cas hypothétique), ou aider un enfant de la famille qui se trouvait seul par abandon des parents ou pour qu'il soit orphelin. Mais ces exemples, surtout le premier, ne permettent pas de l'appliquer à toutes les familles et, surtout, à tous les niveaux scolaires, car ce qui comptent sont le secondaire et le supérieur.

Toutefois, que la famille élargie ne soit pas l'unité d'analyse principale ne signifie pas qu'elle n'ait aucune influence sur la scolarisation. Bien sûr, ils existent des aides entre les membres d'un lignage, segment de lignage ou famille sur le domaine scolaire. La confiance scolaire est l'exemple le plus clair et le plus commun, mais les aides financières, ponctuelles ou fréquentes, ne sont pas rares. De plus, si un des parents –le père, surtout- n'est pas au courant de ses responsabilités, les membres de sa famille (au cas des systèmes patrilinéaires) ou de la famille de son conjoint (matrilinéaires) peuvent l'avertir. Dans ce cas, la filiation détermine ces actions, mais dans les autres cas, bien qu'il semble que ces aides ou collaboration peuvent venir déterminées par les systèmes de la parenté (et les exemples sont nombreux) ça n'empêche que ces relations aient une seule direction, qu'on puisse recourir à n'importe quel membre de la famille si on a besoin d'aide, car les relations personnelles ou simplement les moyens disponibles jouent son rôle.

Les familles (parents et enfants) en face de la scolarisation

Le dernier chapitre est le noyau de la thèse et montre les principales découvertes de la recherche. La description des chapitres préalables a une valeur toute courte, mais les contextes scolaires, les caractéristiques et ressources des familles et leur diversité d'organisation domestique devrait se matérialiser plus clairement en des stratégies ou lignes de scolarisation des familles Ewe et Asante. L'identification de telles stratégies est compliquée, puis que les limites qui différencient une situation d'une autre ne sont pas toujours si claires et les résultats n'étonneront pas ce qui connaissent un peu la réalité scolaire de l'Afrique. De plus, la priorité reste encore la description, le témoignage des problèmes et des conditions de scolarisation dans deux pays ou régions africaines relativement développées quant au système scolaire.

Néanmoins, toute recherche s'inscrit ou contribue, plus ou moins, dans un courant ou sujet précis. Les deux premières sections de ce chapitre sont, donc, une approche méthodologique et théorique dans le domaine de la recherche. D'abord, l'orientation qualitative de la thèse s'explique par la nécessité

de faire une description des systèmes éducatifs africains sur le terrain mais aussi par la nature ou le sujet concret qu'on voulait étudier, qui n'est pas exactement la validation ou réfutation d'une hypothèse, mais plutôt exploratoire. Au fond, le problème est la non scolarisation où les difficultés sont les mêmes. On connaît bien les facteurs qui peuvent influencer sur la scolarisation, les manques de l'offre, les politiques éducatives, même l'entourage ou la communauté et les caractéristiques des parents et des familles. Toutefois, la recherche qualitative permet, premièrement, de voir que les situations scolaires ne se limitent pas aux faits d'aller ou pas aller à l'école sinon que les situations sont variables dans les temps et dans une même famille, et, surtout, connaître les stratégies scolaires des familles, ce qui comprend leurs ressources, objectifs, attitudes, la différenciation ou pas entre les enfants et, enfin, la valorisation qu'ils font de l'éducation, c'est-à-dire, la partie la plus subjective de ce type de processus. Il s'agit d'une ancienne exigence, en face des études plus quantitatives et des orientations théoriques du capital humain, celle d'étudier les particularités de la manière de comment les parents prennent des décisions concernant l'éducation de leurs enfants (voir Foster, 1980, Bommier et Shapiro, 2001). À cause de ça, l'étude ne représente pas une nouveauté. Les études sur la demande d'éducation en Afrique et, plus concrètement, sur les stratégies éducatives sont déjà nombreuses. La compilation de Lange et Martin (1995) est l'exemple le plus explicite mais on trouve des approches à ce sujet dans les premiers travaux de Foster (1965) et progressivement le nombre de contributions s'accroît : il y a des exemples plus clairs (La Pape et Vidal, 1987; Lange et Martin, eds., 1995; Gérard, 2003; Proteau, 2003; Lange, 2006), d'autres, quantitatives, qui introduisent aucune réflexion sur le sujet (voir chapitre 3) et d'autres qui introduisent une vision singulière, bien que le sujet de leurs recherches est l'ensemble de relations entre magie et scolarisation (Gibbon, 1974, 1997 ou notamment, Dumont, 1982). Toutefois, ils sont valides comme référence car ils ne sont qu'une manifestation d'un des composants des stratégies éducatives. Or, il n'y a pas (ou je ne l'ai pas trouvé) une définition claire de stratégie scolaire. En général, c'est tout ce que les parents font afin d'envoyer les enfants à l'école, ou, avec un peu plus de précision, l'utilisation des ressources qu'ils ont pour atteindre des objectifs plus ou moins clairs. Même des fois, il n'y a pas une définition et on doit comprendre que ce qu'on nous montre est une stratégie qui peut représenter un certain groupe social (La Pape et Vidal, 1987). Le débat n'est pas définitif et il y a des sujets de discussion ouverts: on ne sait pas si une stratégie exige une planification et des objectifs précis, le rôle de l'hasard, de la culture scolaire des parents, de leur formation et de leur classe sociale. Ces considérations vont parallèles aux deux groupes de théories les plus connus pour expliquer la demande d'éducation: une orientation économique, du capital humain, où les décisions viendraient conditionnées par un calcul des gains de l'inversion scolaire ou seraient le résultat des décisions rationnelles, et une autre orientation, plus sociologique, qui mettrait l'attention sur l'organisation sociale et les diverses orientations et attitudes que les parents ont vers l'école et la scolarisation, une sorte de culture scolaire ou *habitus* qui conditionnerait les décisions. Le reste de la deuxième section est une révision de diverses recherches et études sur stratégies scolaires. Là, on voit à nouveau la diversité de situations qui peuvent s'étudier avec cette orientation et les décisions qu'on considère partie des stratégies: l'élection du niveau et d'école, s'il y

a ou pas une sélection entre les enfants, la confiance scolaire, etc. Mais l'argumentation que les parents faisaient, leurs attitudes et, enfin, la dimension subjective, ce qu'ils pensaient de la scolarisation étaient des autres objets de l'analyse afin de comprendre la scolarisation. Quand même je ne pense pas que le concept de stratégie soit complètement réussi. Je préfère parler de lignes de scolarisation parce qu'on peut y comprendre décisions et comportements divers qui n'ont pas ce composant de calcul constant qui implique l'idée des stratégies. Ainsi, l'objectif général du chapitre est l'identification des lignes ou stratégies éducatifs des familles et la relation qui peut exister entre les caractéristiques des familles et ces ensembles de décisions. La plupart des exemples que nous avons recueilli étudient des situations ou des contextes un peu plus singulières ou concrets (Abidjan, Mali,...). Notre approche est plus basique ou général mais permet de connaître les problèmes de beaucoup de familles pour que leurs enfants finissent l'école basique. On partira, donc, des situations scolaires des enfants des familles et de l'ensemble de décisions que les parents ont pris pour l'explication qu'ils donnent de ces décisions, leurs plans et les attitudes vers le fait scolaire et, en fait, on tentera de comprendre, de donner un sens, tel que les familles le disent, à leurs stratégies de scolarisation et voir les différences qu'il peut y avoir d'après les caractéristiques des familles.

Les deux sections qui restent du chapitre comprennent une description détaillée des diverses situations scolaires que nous avons connu et une analyse des lignes de scolarisation. On aurait pu les unir dans une seule section puis que le but essentiel du chapitre est identifier les principales lignes ou stratégies éducatives, mais on veut, d'un côté, esquisser ou montrer la diversité de situation scolaires qu'on a trouvé au Ghana et au Togo et décrire certaines phénomènes concrètes (la confiance scolaire, le travail des enfants ou la scolarisation féminine) et, d'autre, montrer jusqu'à quel point il y a une relation entre les stratégies éducatives et la situation scolaire, ce qui pourrait être lié aux caractéristiques des familles et à son perception de l'école.

L'organisation de l'information à partir des situations scolaires veut montrer que la dichotomie aller ou pas aller à l'école est peu utile. Au contraire, le plus part des enfants ou adolescents se trouvaient dans une situation peu claire, instable même. Ceux qui n'allaient pas à l'école pouvaient y aller dans peu de temps, même si après ils quittaient et ceux qui y vont peuvent avoir beaucoup de problèmes. Donc, nous avons différencié trois groupes de situations. Premièrement, les familles ou enfants qui ne vont pas ou ne sont pas allés à l'école à cause de qu'ils n'ont pas commencé ou bien qu'ils ont abandonné. Certains d'eux montrent un refus de l'école, soit général ou concentré à la scolarisation des filles. D'autres ont l'espoir que leurs enfants commencent si tôt qu'ils ont les moyens. De plus, on a compris dans ce groupe les exemples des enfants des familles du Ghana qui ont débuté leur scolarisation grâce à la gratuité de l'école de base parce que leur situation était très proche à celle des enfants. En fin, l'abandon scolaire est commun parmi les familles qui ont eu des problèmes économiques ou ont souffert la perte de leurs moyens de vivre. En général les familles rassemblées dans cette catégorie partagent leur pauvreté et (soient rurales ou urbaines, bien que plutôt rurales) et leur manque de capital scolaire, puisque la plupart des parents ne sont pas allés à l'école ou ont peu fréquenté. Le deuxième groupe de situations

partage le fait qu'il y a eu un début clair et plus ou moins continué de la scolarisation ; il s'agit d'une relation plus continuée dans les temps, moins sporadique –ou, simplement, la scolarisation existe- que dans le premier groupe de situations. Or, les familles ou enfants qu'on décrit envisagent une scolarisation pleine de difficultés qui provoquent des abandons temporaires, des changements d'école, le recours à l'aide familiale ou à la confiance des enfants. De fois, cette trajectoire de difficultés est structurelle, comme si les conditions de vie de la famille ou les ressources disponibles ne permettaient d'améliorer leurs situations mais d'autres processus de scolarisation décrit est le résultat d'un changement de circonstances. Les mères ou épouses abandonnées, veuves ou les mères qui, bref, ont dû assumer toute la responsabilité de la scolarisation sont un des exemples de cette situation car la plupart on doit envisager de grandes difficultés et appliquer des changements afin de continuer la scolarisation. Le reste des familles qui se trouvent dans une telle situation montre une relative hétérogénéité: on trouve des ménages élargies et d'un seul noyau, bien que les deux parents sont vivants et habitent ensemble; des familles rurales et urbaines qui ont plus ou moins les mêmes ressources économiques disponibles. Une des différences avec les familles du groupe préalable est qu'il compte sur des ressources ou aides sociales ou familiales auxquels recourir. Le cas des confiances (et les deux visages ou résultats qui peut avoir est l'exemple le plus clair). Finalement, le troisième groupe de situations scolaires fait référence aux familles et enfants qui poursuivent une trajectoire scolaire de stabilité, malgré que des difficultés apparaissent et les parents avouent qu'ils doivent se battre et utiliser toutes les ressources qu'ils ont, soient sociales, familiales ou économiques, à fin de que la scolarisation ne soit pas interrompue, puisque, comme on a déjà constaté, le seul type de familles que nous n'avons pas pu connaître est celle des classes hautes (fonctionnaires, grands commerçants, etc.), dont les enfants attendent des écoles privées les plus prestigieuses et qui semblent avoir une trajectoire très claire, soutenue sur l'accumulation d'éducation. La plupart des familles comprises dans cette catégorie sont urbaines et ont un niveau éducatif relativement élevé et des moyens pour financer la scolarisation sans des problèmes graves. Quand même, les limites s'effacent très aisément et on trouve des familles avec des conditions de vie assez différents et certaines difficultés éducatives qui n'arrivent pas au niveau des deux groupes antérieures, même s'ils doivent recourir à la confiance ou recevoir des aides occasionnelles qui n'empêchent pas qu'eux-mêmes aident aux parents ou connaissances. Il s'agit des familles rurales, avec des moyennes limitées mais qui, en ce cas, semblent avoir réussi, au moment de l'entretien, ses objectifs éducatifs, qui sont plus proches à ceux des familles urbaines avec lesquelles partagent une ligne de scolarisation similaire.

Est-ce que ces situations ou trajectoires scolaires viennent déterminer pour des lignes ou des stratégies scolaires des familles? Voici la question qui se pose pour développer la dernière section du chapitre. Est-ce qu'on peut parler vraiment des stratégies, tel qu'on les a définies au niveau de l'éducation basique, sujet de la recherche? D'un côté, nous avons identifié trois stratégies de scolarisation qui ne coïncident pleinement avec une situation éducative (même si parmi les familles classifiées dans le troisième groupe la relation est plus explicite), mais on voulait surtout montrer les éléments qui, d'après les parents et les enfants mêmes influencent leurs décisions. Comme ça, le lecteur aura la possibilité de

contraster si l'identification des lignes de scolarisation est appropriée. D'abord, quand même, on voudrait souligner que si la thèse est comparative, on ne trouve pas des grandes différences entre les familles du Ghana et du Togo ou Asante et Ewe. Entre ces deux peuples, c'était au chapitre 4 où on montrait leurs différences au niveau de l'organisation domestique, mais concernant les lignes de scolarisation la distance est mineure. Même le contexte scolaire ne semble pas d'avoir un impact, sauf, peut-être, au cas de la politique de gratuité de l'école au Ghana, qu'on a déjà examiné, bien que les avis des familles démontraient très peu d'unanimité. En bref, on pourrait dire que les différences sont plus remarquables parmi les familles du même peuple ou pays qu'entre eux. Simultanément, on peut ajouter que, même, si on parle d'une manière très générale, on a détecté certains traits partagés par presque toutes les familles. Les motifs pour aller à l'école, une attitude positive envers la scolarisation, l'utilité ou bénéfices des niveaux éducatifs et même les travaux préférés (celle de fonctionnaire continue à être prédominant) sont des affirmations constantes entre les familles, quoique l'élaboration des discours, les mots et les expressions utilisées divergent.

L'ensemble d'objectifs (soient plus ou moins claires), les trajectoires, les élections à différents niveaux ou dans des différents sujets et les motivations ou explications que les parents doivent nous permettent d'esquisser trois grandes lignes ou stratégies de scolarisation. Une fois identifiées on s'intéresse à connaître les caractéristiques des familles qui partagent ces lignes et si elles réussissent ou pas. Dans beaucoup de cas les stratégies des familles ne sont complètement cohérentes, ce qui n'est pas rare dans le comportement social. Une fois révisées et organisées les différentes positions des familles, la principale ligne ou position, à mon avis, qui articule mieux les stratégies fait référence à l'attitude des parents face à sa capacité d'influencer sur le processus de scolarisation et ça a des effets sur l'élection d'école, les différences entre les enfants qui sont sous leur responsabilité, la correction des résultats scolaires et se manifeste, aussi, par la nature de la relation de pères et enfants et la distribution de responsabilités et rôles entre eux. Je n'ai pas donné un nom aux trois lignes de scolarisation mais on les résume ainsi:

1. On pouvait nous référer à la première d'elles comme une *non stratégie*, puisque la scolarisation semble un processus que les parentes peuvent peu contrôler. Il s'agirait d'une trajectoire aléatoire, qui dépendrait du moment et des circonstances, c'est-à-dire, d'un contexte face auquel les familles comprises dans cette catégorie ne puissent pas agir. La plupart de ces familles sont pauvres, rurales (ne peuvent pas accéder à une offre diversifiée), avec un niveau scolaire bas ou inexistant et même avec peu de relations sociales qui peuvent les aider. Les seules possibilités qu'ils envisagent semblent se trouver dans les bons résultats qu'un de leurs enfants obtenir. À cause de ça, la sélection parmi les enfants est plus probable et se considère légitime (surtout celle des filles) et la responsabilité de la trajectoire scolaire s'est fait dépendre de l'enfant. On ne peut pas identifier cette ligne de scolarisation avec la non scolarisation ou l'abandon, parce que ces familles profitent, par exemple, de la gratuité de l'école de base au Ghana, mais les difficultés sont claires. Malgré ça, les attentes sont très hautes, de fois semblent peu réalistes, mais c'est cohérent avec une perspective aléatoire, peu solide de la scolarisation.

2. La deuxième stratégie serait opposée au préalable et se correspondrait presque exactement avec celle des familles encadrées dans le troisième groupe de situation scolaires qu'on a décrit, mais il faudrait certaines des familles composées par des mères seules qui doivent assumer toute la responsabilité de continuer l'éducation de enfants. Dans ce cas, le point de départ nous semble la responsabilité assumée par des parents envers la scolarisation des enfants, même des enfants confiés. Certains de ces familles prennent l'éducation comme le moyen de reproduire une position sociale qu'ils ont eu ou qui conservent. En d'autre, on a adopté cette stratégie pour arriver à cette position (certaines familles rurales), parce que cette scolarisation est caractéristique surtout des familles avec un bagage culturel important. Adopté ou construite par des années, les parents semblaient démontrer qu'ils peuvent avoir une forte influence sur la scolarisation de leurs enfants, il ne s'agit pas d'un fait au hasard. Les parents doivent s'assurer que tous les enfants aient des bons résultats et continuent leur scolarisation. Il n'y a pas des différences entre enfants (surtout filles et garçons) et ils connaissent les mécanismes de fonctionnement du système scolaire et les manières de l'utiliser (passer d'écoles privées aux publiques) et peuvent planifier mieux la scolarisation à long terme. Ce dernier fait peut même supposer un abandon temporaire des études afin que des autres membres de la famille étudient ou fait la répétition d'un cours pour renforcer les connaissances.

3. La troisième stratégie identifiée comprend des éléments des deux antérieures mais n'est pas un hybride ou la représentation d'une période d'une évolution de la relation des familles avec l'école, des lignes de scolarisation. Il ne s'agit pas d'un comportement qui se baserait sur l'hasard, mais la capacité d'agir ne s'articule à partir de l'assomption d'une responsabilité universelle qui affecterait tous les enfants sous la responsabilité des familles. Les résultats sont très importants, mais dépendent surtout des enfants (et des écoles: les préférées par ces parents sont les privées) et les attentes dès fois semblent exagérées, très ambitieuses et le vocabulaire sur la scolarisation très limité aux résultats. Le niveaux d'études de ces familles est relativement bas ou un peu par-dessous de la moyenne. Dans ce cas, la scolarisation se déroule, surtout à partir de certains niveaux ou cours, avec des problèmes mais on ne peut pas identifier complètement ce groupe avec celle des familles de scolarisation problématique. En tout cas, cette catégorie est la plus subjective.²

Dans les conclusions, nous avons tenté de trouver les applications possibles au niveau des politiques publiques qui peuvent s'appliquer. Il semble assez clair que la scolarisation basique dépendent dans certaines familles de sa volonté et capacité, mais que ce faits ne se basent pas sur une stratégie éducative, même on doute qu'elles existent. Toutefois, il est manifeste qu'elles réagissent très clairement aux mesures qui facilitent leur scolarisation. En prenant en compte le contexte, des politiques d'offres (réduction de dépenses) ne peuvent résulter que l'augmentation de la scolarité.

² Bien sur, dans la thèse cette classification s'accompagne de tous les cas qui correspondent à chaque catégorie.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de esta investigación, netamente exploratoria y casi preliminar, es describir lo que hemos llamado las pautas de escolarización que siguen, si las tienen, las familias de dos pueblos o etnias africanos situados en Ghana y Togo, o mejor dicho, en dos regiones o zonas concretas de estos países. Por pautas entendemos las orientaciones generales que, según propio testimonio de las familias entrevistadas, se tienen en cuenta o se aplican a la hora de tomar decisiones respecto de la escolarización de sus hijos. Nos hemos centrado fundamentalmente en estudiar el acceso y las trayectorias escolares de familias con hijos de edades susceptibles de estar escolarizados dentro de los ciclos de educación primaria o de básica –que puede incluir la preescolar en algunos países, aunque se refiere sobre todo a la primaria y al primer ciclo de secundaria-, pero no se han ignorado las situaciones en las que era posible llegar a niveles superiores, lo cual no es del todo extraño en contextos con tasas de escolarización relativamente altas, ni se rechazó la posibilidad de hablar con familias la mayoría de cuyos hijos fueran ya bastante mayores. Así se lograba incrementar las posibilidades de análisis al establecer comparaciones más amplias tanto entre diferentes pautas como entre éstas y las acciones, esto es, lo que realmente se había hecho. Con otras palabras, se intenta simplemente contar cómo estas familias africanas se las arreglan para escolarizar a sus hijos –sin descartar el papel que ellos mismo pueden jugar- teniendo en cuenta sus preferencias, ideas o valores sobre la educación y sus circunstancias, que incluyen tanto las propias de la familia como las provenientes de la organización y posibilidades del sistema educativo. Antes de proseguir conviene aclarar que a lo largo del texto se van a utilizar como sinónimos, aunque acaso no sea lo más correcto, educación, formación o escolarización en el sentido de acceso a la escuela, de ahí que algunas veces los dos primeros nombres irán acompañados del adjetivo escolar. Sólo cuando nos referimos a educación en un sentido más amplio, similar al concepto de socialización, se señalará explícitamente. Lo mismo puede decirse de la utilización de “África”. Estrictamente abarca todo el continente, pero se separa entre las del norte y la subsahariana o negra. A ésta última nos referiremos siempre que hablemos de África

Ni el tema ni la orientación de la tesis son especialmente novedosos. Desde comienzos de la década de los noventa son comunes las investigaciones que alternando varias perspectivas (sociológicas, antropológicas o demográficas, aunque la complementariedad entre todas ellas es muy clara) se han asomado a esta parcela de los estudios de sociología de la educación de África o de los estudios africanos en general (véase, sobre todo, Lange y Martin, eds. 1995). El concepto de estrategias escolares o educativas es uno de los que se utilizan más a menudo para referirse a este tipo de estudios, pero en un sentido más amplio son una parte o una variedad de los estudios de la demanda escolar y también se relacionan con los de desigualdades educativas o los de la influencia del sistema educativo en la formación de la estructura social de los países africanos. Precisamente este era el tema o la aproximación de los primeros estudios sociología de la educación (Foster, 1965, por ejemplo; Champion-Vincent, 1970; Martin, 1972), aunque, hasta donde conozco, el primer estudio que trata la escolarización en África con una perspectiva similar a la nuestra es un artículo de La Pape y Vidal (1987), un análisis de

las vicisitudes de una familia de Costa de Marfil para evitar la expulsión de sus hijos del sistema escolar. Aquí el análisis va a ser bastante menos sofisticado, será incluso muy elemental y superficial, de ahí que en algún momento pueda parecer obvio, pero justamente se trata de dar un primer paso para conocer el funcionamiento de dichos sistemas y el papel que pueden jugar las decisiones familiares en todo ello, lo cual obliga a conocer el valor que otorgan a la escolarización, sus actitudes, preferencias, motivaciones, sus decisiones y tipos de acción y en definitiva si siguen alguna pauta o estrategia y qué condiciona, mantiene o hace cambiar a las mismas. Al respecto, como veremos en uno de los capítulos, ya son muy numerosos los estudios empíricos que han tratado de medir el impacto de muchas variables sobre la demanda, pero no es extraño que en algunos de ellos o en acercamientos más teóricos se señale que es necesario conocer un poco más cuáles son estos otros factores que condicionan las decisiones familiares. El interés de este conocimiento dentro en las sociedades africanas se debe a que estas pautas, valoraciones o lo se puede resumir hablando de una cultura escolar de las familias africanas no han de ser necesariamente los mismos que en otros contextos, aunque tengan elementos comunes. Teniendo en cuenta todos estos referentes, la intención es mostrar cuáles son estas pautas escolares que pueden encontrarse en Ghana y los hechos que las condicionan, tanto las características propias de las familias –aunque la investigación no es una ilustración de los efectos del nivel de estudios, de tipo de familia o de la riqueza- como el mismo sistema educativo. De ahí que se intentara estudiar las situaciones más diversas posibles, lo cual se puede conseguir comparando familias que viven en países con sistemas educativos distintos e incluso y que pertenecen a dos pueblos, los ewe y los asante, con distintas normas de parentesco, de organización familiar e incluso de sistema político.

Sea cual sea la perspectiva que se adopte para estudiar cualquier tema relacionado con el sistema escolar de un país africano no debe olvidarse, por evidente que resulte difícil, una investigación así será igualmente una introducción en unos contextos políticos, sociales y económicos que al menos condicionan las características de un sistema educativo. No hay espacio aquí para describir toda la complejidad de las sociedades africanas, nos limitaremos a dos países, pero se tratará de hacer con la misma idea que se describirá el sistema educativo.

El trabajo se divide en cinco capítulos y unas conclusiones al margen de esta introducción. Estos capítulos pueden separarse en dos grandes partes, aunque no lo hagamos explícito. La primera, que abarca los capítulos 1 y 2, está dedicada a describir el nivel de desarrollo o expansión de los sistemas educativos africanos en general y de Ghana y Togo en particular, siempre con la intención de que el lector tenga una idea de cuál es el contexto en el que las familias de estos dos países –mejor dicho, de las regiones de estos dos países en los que hicimos el trabajo de campo- tratan de escolarizar a sus hijos. En el primer capítulo se recorre sucintamente la historia más reciente del desarrollo de los sistemas educativos africanos hasta llegar a la actualidad, donde se verán los progresos realizados en los últimos años y las diferencias que hay entre los países. A continuación se repasarán cuáles son los objetivos de cara al futuro inmediato y algunas de las políticas que se proponen y otras que ya se han aplicado para lograrlos. La intención última del capítulo es que tengamos un punto de referencia con el que comparar

los sistemas escolares de Ghana y Togo. El capítulo dos contiene precisamente una descripción comparada de los principales elementos de estos sistemas escolares y de su evolución más reciente así como de los procesos más destacados que han llevado precisamente a su configuración actual (reformas y políticas educativas, expansión de distintos tipos de escuelas, desigualdades, ayuda al desarrollo). El objetivo no es hacer un análisis exhaustivo de estos sistemas sino, como decíamos, describir el contexto en el que las familias han de tomar sus decisiones, que el lector pueda identificar qué son las escuelas privadas urbana, las escuelas rurales una escuela rural

A partir del capítulo tercero empezaría la segunda parte. Este capítulo es una revisión de las investigaciones sobre la demanda escolar en África y, por tanto, una enumeración y análisis de los factores, sobre todo relativos a las características de los alumnos y sus familias que influyen en diversos momentos del proceso de escolarización. Algunos de estas investigaciones se han criticado por ser simplemente la aplicación o traslado de un de un método pensado para países no africanos a unas sociedades cuyas pautas de organización escapan a esta homogeneización. Por ello, el quinto capítulo es la descripción de la organización familiar de los dos pueblos que estamos estudiando, tanto a partir de obras de referencia como de nuestro trabajo de campo, y la identificación de lo que hemos llamado las unidades familiares de análisis de la escolarización. Por ello, el último capítulo es la descripción y estudio de la situación escolar y de las pautas o estrategias educativas de las familias que entrevistamos y la comparación entre los ewe de Togo y los Asante de Ghana.

Es necesario hacer una referencia a los métodos de investigación utilizados. Para la primera parte, revisamos todo tipo de publicaciones y recopilaciones de datos que nos permitiera tener una idea del funcionamiento y evolución de los sistemas escolares africanos, en especial los de Ghana y Togo. En estos dos países sí llevamos a cabo un trabajo de campo exploratorio visitando cerca de veinte escuelas de distinto tipo u orden y ciclo en cada país con la intención de hacerse una idea e ilustrar o dar un significado claro a la explicación precedente. No era una muestra representativa de las escuelas pero servía para nuestro objetivo. Cuando las visitábamos hablábamos normalmente con el director o alguno de los responsables (a veces profesores que combinaban la docencia con la administración) del centro y obteníamos información sobre los alumnos, la financiación de la escuela, su origen o sus principales problemas. Si podíamos, intentamos saber la opinión de otras personas implicadas con el sistema educativo como profesores, funcionarios de los ministerios o de organizaciones internacionales y miembros de ONG, por ejemplo, pero era de modo informal.

Por lo que hace a las entrevistas que forman la base de la investigación, casi 50 (véanse esquemas de las mismas en el anexo II), ni la selección de los entrevistados ni la realización de las mismas son ejemplos de unas correctas prácticas de investigación. Naturalmente el objetivo no es que fueran representativas de los ewe o los asante, sino que reflejaran una serie de situaciones más o menos comunes o típicas de los problemas escolares de distintos sectores de la población, excluyendo quizás a los grupos mas privilegiados, lo que eran capaces de llevar a sus hijos a las escuelas más caras. Habíamos acordado algunas entrevistas pero al final no pudo ser. Tanto en Ghana como en Togo nos

acompañaron varias personas (en Ghana sobre todo una y en Togo varias) que hicieron de guías, traductores y ayudantes gracias a los cuales buscábamos, concertábamos y preparábamos las entrevistas. No era encontrarlas y a veces tampoco realizarlas: para algunas era una molestia o un compromiso que debían cumplir por cualquier razón; en otras ocasiones tenían prisa o llegaban tarde o simplemente respondían casi con monosílabos. Por todo esto, no podíamos rechazar ciertas oportunidades, de ahí que se rompiera, a veces constantemente, el principio de evitar entrevistas con las personas o familias más fáciles de encontrar o entrevistar (Veredas, 2003) en vez de con las más apropiadas. La mayor parte (casi todas las de Ghana, sólo una parte de la de Togo) de las entrevistas se grabaron y las otras se apuntaron bastante estrictamente, sin entrar a discutir ahora qué es lo más apropiado en ese contexto. Con todo, al seguir el principio de saturación y alcanzar al cabo de un número de entrevistas, la repetición de ideas y situaciones disponemos de un mínimo de información para cumplir nuestros objetivos.

CAPÍTULO 1. SISTEMAS DE ENSEÑANZA Y ESCOLARIZACIÓN EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

Es difícil tratar de conocer, resumir y describir, ni que sea de modo superficial, cómo son o funcionan los sistemas de enseñanza de más de cincuenta países. Los obstáculos se encuentran no sólo en la diversidad de situaciones, tanto por lo que hace a las partes de los sistemas escolares como a sus resultados de acceso y aprendizaje, sino en el vínculo entre el desarrollo o la formación de un sistema educativo y el contexto de la sociedad o el país en el que se encuentra, lo que exige un conocimiento de éste si se quieren averiguar las características de aquél. La cosa se complica si se añaden que el estudio o la comparación se hagan desde diferentes disciplinas o perspectivas teóricas que pongan más énfasis en unos elementos u otros. Todo esto no significa un particularismo total ni la inexistencia de elementos y procesos comunes de los sistemas escolares africanos, que han intentado descubrirse y que aquí se recogerán, pero sí que, a efectos de una comparación general, lo más sencillo es centrarnos en la parte más cuantitativa o estadística de la escolarización en África, o sea, aquella que tiene que ver con tasas e indicadores que se recogen en muchos informes internacionales. Así compararemos, por ejemplo, las tasas de escolarización primaria de la región del África subsahariana con otras de Asia o América Latina y, sobre todo, la de los países africanos entre sí. Conoceremos las diferencias existentes y, sobre todo, tendremos referentes con los que situar, dentro de la situación general, los sistemas de Ghana y Togo, que sí se describirán detalladamente. Dicha descripción ha de permitirnos ver algo que conviene adelantar, máxime cuando van a aparecer algunas tasas e indicadores. La mayoría de éstos son comparables: por ejemplo, las distintas tasas de escolarización de cada ciclo, ya que casi todos los sistemas escolares africanos tienen ciclos –sobre todo el de primaria- de duración y edades similares. Sí debe irse con mucho cuidado cuando no nos referimos a ciclos sino a lo que a veces se llama escolarización básica u obligatoria, que puede variar entre países. Con todo, existen variables más problemáticas en cuyo análisis hay que tener un conocimiento contrastado del significado que tiene en cada sistema educativo. Es necesario, entre otras, conocer si la promoción de curso es automática o no o el estatuto que se otorga a las escuelas no estatales o gubernamentales, porque se pueden extraer conclusiones erróneas. Con todo, sólo será al estudiar los sistemas escolares de Ghana y Togo cuando se discutan con más precisión algunos de estas ideas.

Una vez que se hayan revisado la evolución de la escolarización y varios aspectos presentes del acceso al sistema escolar, sobre todo a los ciclos de primaria y la primera etapa de secundaria, así como algunas de las transformaciones generales que se han producido, nos detendremos en la segunda dimensión relevante, la concerniente a los objetivos que se han marcado alcanzar los países africanos y a las políticas escolares que se proponen o se llevan a cabo efectivamente para lograrlo. Pese a un consenso aparente, son dos aspectos controvertidos, ya que ideológica y técnicamente algunos de los objetivos y las medidas propuestas son discutidas por su conveniencia y eficacia y, en general, por la que se intuye la imposición de un modelo de funcionamiento de los sistemas escolares. En este asunto están

implicadas las principales organizaciones internacionales, países donantes de fondos y los propios países africanos y en el fondo del debate se encuentra justamente el choque entre la posibilidad de una independencia o al menos de una autonomía de los dichos países para diseñar y aplicar sus políticas educativas y la necesidad de la ayuda exterior para prestar un servicio por el que existe una creciente demanda. La última parte del capítulo serán unos apuntes sobre la ayuda o cooperación internacional educativa a los estados africanos.

1. La investigación sociológica de la educación en África

Hoy en día no es difícil encontrar libros, artículos o informes de análisis general o de algún aspecto concreto de los sistemas educativos africanos. Muchos, de carácter más o menos técnico y empírico, proceden de organizaciones internacionales o de centros de investigación con proyectos vinculados a programas de cooperación educativa y tienen una vertiente muy clara de investigación aplicada, ya sea a la evaluación de políticas o al conocimiento de los factores que condicionan el acceso al sistema educativo o el aprendizaje.³ Son igual de numerosos los estudios sociales que desde distintas disciplinas ha ido incrementando el conocimiento sobre los sistemas escolares africanos. De acuerdo con Lange (2003a), quizás centrándose demasiado en investigaciones sociológicas francesas, este tipo de estudios experimentaron un auge relativo entre 1950 y 1970. Algunos antecedentes se remontan a la década de 1920, durante el período colonial, pero no tuvieron continuidad. Los primeros estudios más conocidos, como los de Foster o Clignet, son de mediados de los 60 y en ellos ya aparecen elementos de la orientación que siguen las publicaciones de aquellas dos décadas que destacaba Lange. Por una parte, se llevaron a cabo análisis históricos, más o menos inspirados en Durkheim, del desarrollo y de las funciones atribuidas a los sistemas educativos. La naturaleza de los nuevos sistemas educativos africanos y el alcance de la influencia de los sistemas metropolitanos o coloniales y los vínculos aún existentes era una de las vertientes de tales estudios. Martin (1972) señalaba que el hecho de ser una herencia colonial, una copia exportada de otros sistemas educativos, era el rasgo principal de los sistemas africanos, con la diferencias de que sus prácticas cotidianas podían resultar contradictorias con los modos africanos de educación –aquí con el sentido de socialización- y de que el acceso a la enseñanza estaba dando lugar a una nueva estructura social. Uno de los resultados de estas primeras investigaciones fue la demostración del carácter elitista, clasista y de servicio al funcionamiento de un régimen colonial de unos sistemas escolares, en especial los franceses, que durante lustros habían presumido y se habían legitimado a través del supuesto ejercicio de ejercer una función de civilización (Lange, *id.*, 8). La aparición en 1964 de *L'éducation en Afrique*, de Abdou Moumouni, supuso (hasta

³ A lo largo del capítulo y de la tesis aparecerán algunas de estos informes internacionales e investigaciones vinculados sobre todo a la UNESCO o al Banco Mundial o incluso a acuerdos entre países, como son los programas PASEC y SACMEQ de medición del aprendizaje. También aparecerán proyectos de investigación y publicaciones relacionados más o menos con la cooperación al desarrollo. A modo de ejemplo, porque hay otros muchos, pueden servir de referencia las publicaciones de CREATE (*Consortium for Research on Education, Access, Transitions and Equity*) del Centro de Educación Internacional de la Universidad de Sussex o las del proyecto *Post-Basic Education and Training: Education and Poverty-Beyond the Basics*, realizado por el Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Edimburgo.

donde sé) el primer análisis o estudio de los sistemas escolares africanos, pasados y presentes, hecho por un africano, bastante orientado en la línea que acaba de describirse pero con la introducción de interpretaciones ideológicas o más o menos filosóficas sobre el papel fundamental que debía jugar la escolarización en la formación y desarrollo de los nuevos países las sociedades africanas. Se iniciaba así una corriente de estudios, propuestas o reflexiones, más o menos ideológicas pero rigurosas e incluso técnicas, hechas fundamentalmente por africanos, que continúa a comienzos de este siglo (véase Sylla 2004, por ejemplo) y a través de las cuales se reivindicaba fundamentalmente la apropiación y adaptación de los sistemas escolares africanos a las necesidades de estas sociedades, o sea, el paso de tener una educación o una escuela en África a una educación o escuela africana. La otra vertiente de los estudios de estas décadas tenía que ver con las desigualdades de acceso a la escuela y la aparición de nuevos procesos de estratificación social basados en el acceso a los niveles de secundaria y superior. Los trabajos, nuevamente, de Foster (1965) y Clignet (1964) sobre Ghana y Costa de Marfil o el de Vincent-Campion (1971) sobre Senegal concluyeron que, pese a una desigualdad clara, los sistemas educativos africanos eran relativamente abiertos a las distintas clases durante los primeros años de la independencia, conclusiones controvertidas y criticadas sobre las que volveremos en uno de los siguientes apartados.

A partir de comienzos de los 70, de nuevo según Lange (2003a), se iniciará un período sin apenas contribuciones relevantes que llegará hasta los primeros 90, momento en el que sitúa el inicio de un nuevo auge de los estudios sociales de la escolarización, basado en una mayor diversidad de temas y enfoques y que se extenderá hasta estos días. Dos décadas son demasiadas para sortearlas de este modo, ya que los sistemas escolares no dejaron de transformarse ni tener o experimentar efectos de los cambios sociales. Así, los ajustes entre las nuevas sociedades africanas que se estaban construyendo, en las que el sistema escolar jugaba un papel principal, y las estructuras tradicionales daban lugar, y en un mismo país, Costa de Marfil, tanto a investigaciones en las que se estudiaba la lucha casi desesperada de algunas familias urbanas para mantener a sus hijos en el sistema escolar –de ahí “*L'école à tout prix*”– y no perder su posición (La Pape y Vidal, 1987), como a otras que se fijaban en los conflictos generacionales y de explicaciones del mundo, la que daba la escuela y la que daba el pensamiento mágico (Gibbal, 1974 y 1979). Además, es a mediados de los ochenta cuando aparecen los primeros –hasta donde sé y a los que tuve acceso– manuales de Sociología de la Educación en África.⁴ Predominaban, como señala Atta (*id.*), enfoques funcionales y estructurales de la escolarización y no faltaban apartados dedicados al papel del sistema escolar durante la colonia y tras la independencia, los procesos de socialización, la estratificación social o los condicionantes del éxito escolar. Simultáneamente aparecían nuevos temas y aproximaciones más cercanos a las teorías del conflicto, surgidos de la aparición de los primeros desajustes y problemas serios o de aspectos que no se habían tocado. Así, la socialización adquiría un cariz conflictivo al chocar un auge del individualismo a través de

⁴ *Education and Society: A sociology of African Education* (1984) de A. Datta y *Education and Society in Africa* (1986), de M. Bray, P. Clarke y D. Stephens

los estudios y la estructura de la comunidad y de formas de educación alternativa como la islámica; se debatía el papel y la importancia que tenían los maestros o la adecuación del currículum y las lenguas de enseñanza y se estudiaba con detalle las relaciones entre los estudios y el empleo, un problema que ya estaba presente desde los primeros estudios. Sin embargo, respecto a estos años, sobre todo la década de los 80, hay que señalar, como se verá a continuación, que se producen la primera crisis educativa en África al descender las tasas de escolarización y se inicia un nuevo período. Justamente de finales de los 80 es el primer informe y las primeras recomendaciones del Banco Mundial (1988) sobre los sistemas escolares africanos y también las primeras críticas (Vinokur, 1989).

Es, pues, a comienzos de los noventa, en el contexto de una crisis de los sistemas educativos africanos⁵ o al inicio de la recuperación de los mismos unida a una serie de cambios estructurales cuando los estudios de sociología de la educación toman un nuevo impulso, que se traducirá en la recuperación de viejos temas, la introducción de otros nuevos y la diversidad de perspectivas, siempre resultado de la interacción de las sociedades africanas y las instituciones escolares. Así, al repasar el número de la revista *Cahiers d'études africaines* dedicado a la escolarización en África,⁶ encontramos revisiones de la escuela colonial, análisis de las políticas o directrices educativas de la enseñanza católica en algunos países, descripciones de las instituciones de enseñanza islámicas y sus relaciones con el sistema escolar estatal; estudios dedicados a la aparición de escuelas comunitarias, a la configuración de un "nuevo orden educativo internacional" surgido de la homogeneización (a partir de fuertes recomendaciones) de políticas y objetivos escolares o a la reconstrucción de sistemas educativos tras guerras o conflictos militares. La parte de la demanda escolar también ha conocido un desarrollo importante, ya que cada vez se cuenta con más estudios de casos concretos que permiten la comparación entre países y el conocimiento de los factores que más influyen en ella, como lo atestiguan un número de 1995 de la revista *Cahiers des Sciences Humaines* o una publicación dirigida por Pilon y Yaro (2002) y que incluyen el trabajo de científicos sociales europeos y africanos.⁷ En ellos aparecen, por ejemplo, estudios sobre la relación de los Massai de Tanzania con el sistema educativo estatal, las luchas escolares en Abidján, la escolarización en ciudades Hausa de Níger o estudios cuantitativos detallados de los factores que condicionan el acceso a la educación.

Desde el ámbito anglosajón o anglófono también se han planteado temas inéditos y nuevas aproximaciones. Un reciente manual⁸ añade a las que considera las principales teorías sociológicas de la educación (funcionalismo, del conflicto y neomarxistas e interaccionismo simbólico) las teorías críticas, la teoría feminista y el posmodernismo pedagógico, lo que da lugar a capítulos dedicados a los currículum, a las filosofías africanas de la educación, el uso de las lenguas vernáculas en la enseñanza o,

⁵ Así, "Crises de l'éducation en Afrique", fue el tema de un número especial de la revista *Afrique Contemporaine* en diciembre de 1994.

⁶ Véase *Cahiers d'études africaines*, número 160-170 (2003): "Enseignements", bajo la dirección de M.-F. Lange.

⁷ Se trata de « *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne* », vol. 31, n°3 (1995) de *Cahiers des Sciences Humaines*, editado por M.-F. Lange y J.-Y. Martin y de *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, dirigido por M. Pilon y Y. Yaro. A este tema dedicamos uno de los capítulos de la tesis, ya que las publicaciones de artículos o investigaciones son muy numerosas.

⁸ *Issues in African Education. Sociological perspectives*, de Ali A. Abdi y Ailie Cleghorn (eds. 2005)

naturalmente, la posibilidad y las consecuencias de la escolarización femenina en todos los niveles en todos los niveles. Sin embargo, otras publicaciones más o menos generales no siguen esta corriente y se ocupan de temas tan actuales como aquéllos pero más cercanos a nuestro trabajo, tal es el caso del estudio de la proliferación de las de las escuelas privadas en África y de la discusión sobre sus ventajas e inconvenientes,⁹ asunto que se tratará con más detalle en el capítulo siguiente y que se ilustrará con los ejemplos de Ghana y Togo. Finalmente una publicación muy reciente dedica su atención a temas variados como el uso de lenguas minoritarias o las políticas de incremento de la calidad, pero sólo conozco el libro por referencias.¹⁰

Añadamos para acabar que en el ámbito español, la investigación es prácticamente inexistente. Posiblemente existen si no tenemos en cuenta informes, evaluaciones o trabajos de ONG u otros organismos dedicados a la cooperación que muy posiblemente existen pero a los que no tenemos acceso. El trabajo más o menos conocido de O. Negrín sobre el sistema educativo español en Guinea Ecuatorial y un artículo (1999), circunstancial y muy general, del mismo autor sobre la educación en África son dos de las cosas que conocemos. Recientemente, un informe o documento de trabajo de C. Oya y A. Begué (2007) sobre la educación básica en África subsahariana permite tener una obra de consulta que pese a su carácter técnico incorpora elementos e informaciones para un análisis más completo.

Pese a las muy numerosas publicaciones y a los avances, la revisión de Lange (2003) señala el aislamiento, atomización o individualidad de las aportaciones no ha permitido *“la reconnaissance ni la création des courants d'idées suscitant la confrontation et l'émulation scientifiques.”* (Lange, 2003, 7).

2. El acceso a la educación en África. Etapas, desigualdades y aprendizaje

Pese a todas estas perspectivas y a las posibilidades que hay de acercarse a los sistemas escolares africanos, algunas de las cuales sí aplicaremos a los casos de Ghana y Togo, este apartado será una descripción básicamente cuantitativa de la evolución y diversidad del acceso a la educación en la región de África subsahariana. Tampoco vamos a sintetizar los rasgos generales de una región que abarca más de cuarenta países, como se observa en el mapa de la página siguiente.¹¹

⁹ *Private Schooling in Less Economically Developed countries. Asian and African Perspectives*, Srivastava, P. y Walford, G. (eds., 2007). No he leído el volumen completo pero sí algunos de los artículos que aparecen ahí pero publicados en otros lugares y la reseña de Welmond (2008).

¹⁰ *The changing landscape of Education in Africa. Quality, equity and democracy*, Johnson, D. (ed., 2008).

¹¹ La región del África negra o subsahariana abarca 39 países continentales al sur de este desierto y las islas del atlántico y el Índico, Madagascar o Cabo Verde, por ejemplo, que son estados independientes. Los dos únicos países que generan alguna controversia sobre su adscripción regional son Sudán y Mauritania, que, por la composición de su población, a veces se agrupan junto a los países árabes y del norte de África (véanse los informes de la UNESCO) y otras entre los países subsaharianos (*African Development Indicators*). Como muchas de las informaciones y datos que tenemos proceden de informes de la UNESCO estos dos países no aparecerán.

MAPA 1. PAÍSES DE ÁFRICA



Fuente: Departamento de cartografía de la ONU

Esto entre un poco en contradicción con la afirmación que hacíamos al comienzo de que es imprescindible conocer el contexto de un país o sociedad para estudiar su sistema educativo, pero de momento la diversidad africana la veremos precisamente al comparar algunas tasas relativas a la escolarización. Es muy arriesgado describir los rasgos generales de una región como si fuera una sola

sociedad más o menos homogénea, una sola economía o un único sistema político, sobre todo si no se tienen los conocimientos imprescindibles. El entorno natural, la situación geográfica, el acceso a ciertos recursos, las consecuencias de sucesivos hechos históricos (desde la expansión del Islam a la colonización); el contacto entre pueblos, el mismo proceso de creación de los Estados africanos, el conflicto entre distintas formas de organización social y muchos otros elementos han ido influyendo en la formación de los distintos países y nos es muy complicado extraer algunos elementos comunes. Con otras palabras, este apartado no es un análisis de los procesos de formación y expansión de los sistemas de enseñanza en África, ya que esto requeriría un conocimiento muy completo de cómo este hecho ha tenido lugar en, al menos, un grupo de países representativos de las distintas situaciones de la región. Al respecto, sí se han hecho algunos estudios del impacto de las características de los países en su nivel de escolarización, como se verá más adelante, pero no han aportado grandes conclusiones. Por todo esto nos vamos a limitar a constatar las diferencias entre países africanos y sólo vamos a utilizar algunas tasas de la región en su conjunto para compararlas con las de otras regiones y tener así una referencia.

Todas estas ideas no evitan que, como se comprueba con facilidad, efectivamente se hable de África, en general, como una unidad, tanto para lo positivo como lo negativo.¹² Es complicado negar que existan unas tendencias generales: es frecuente, por ejemplo, al nivel que nos interesa y a fin de dar una primera aproximación a la situación del continente, el uso del conocido Índice de Desarrollo Humano, de los indicadores que los componen o de algunos de ellos que se relacionan con los Objetivos de Desarrollo del Milenio. La conclusión suele ser desesperanzadora para los países africanos, ya que, de acuerdo con el último informe (2007/08), todos los países de desarrollo bajo son africanos y los que no están en esa categoría ocupan los últimos puestos de los de desarrollo medio. Si nos fijamos en los indicadores más concretos como los de esperanza de vida, tasas de mortalidad infantil y materna o la extensión del SIDA y otras enfermedades, es decir, todo lo que tiene que ver con salud, muerte y vida, la impresión es más dramática. Así, a grandes rasgos y pese a algunos indicios de estabilidad y mejora de las condiciones de vida, prevalecen aún las creencias y opiniones que muestran los países y sociedades africanos como lugares en los que se concentran las peores y más atrasadas costumbres y defectos de la humanidad: crecimiento desbordado de la población, pobreza, golpes de estado, guerras y luchas étnicas, dependencia de los recursos naturales, agricultura de subsistencia. Ante propuestas como estas -a las que va inevitablemente unida la corriente aún vigente, bien que menos popular que antaño, del *afropesimismo*, que no veía salida a esta situación, sólo vale presentar ejemplos concretos, como los de Ghana y Togo en este caso, o dar algún tipo de referencia que permita llegar un poco más allá de lo que se ofrece primera vista.¹³ Por eso, de momento y volviendo al principio, en este apartado únicamente se

¹² Sirvan de ejemplo informaciones y visiones tenebristas como the economist o el país

¹³ Quien se interese por conocer la realidad de los sociedades africanas a partir de los tópicos más extendidos sobre el continente, encontrará en *L'Afrique des idées reçues*, de G. Courade (ed), una obra de referencia. Intentos de sintetizar la situación general del continente y las interpretaciones que se ofrecen se encontrarán en *África en el horizonte*, de E. Enart y A. Santamaría (eds.), en especial los capítulos de F. Iniesta y A. Roca (historia de las sociedades africanas) y en el de A. Campos (sistemas políticos). *Economía política del desarrollo en África*, de C. Oya y A. Santamaría (eds.) es libro muy reciente sobre diversos aspectos de las economías africanas.

hará alguna pequeña referencia para relacionar la situación de un país con el nivel de acceso a la escolarización que presenta.

2.1. Evolución general del acceso a la enseñanza desde los años 60

En este apartado vamos a sintetizar a muy a grandes rasgos las principales etapas de la evolución del acceso escolar. La historia de los sistemas educativos de África suele dividirse, de entrada, en dos grandes períodos: el correspondiente a la educación colonial y el del África independiente. El análisis histórico, político y social de los sistemas educativos coloniales y sus posibles repercusiones en las estructuras actuales sigue generando publicaciones y ha sido uno de los grandes temas de investigación. Como en el capítulo dedicado a Ghana y Togo se repasará la historia de la formación de ambos sistemas educativos, conoceremos un poco mejor el carácter de este proceso y se observarán, por ejemplo, las diferencias entre el sistema colonial británico y el francés. Por eso, aquí sólo van a comentarse algunas generalidades.¹⁴ Al estudiar los sistemas escolares coloniales se suele prestar atención a temas como la función y presencia de las escuelas misioneras, la estructura del sistema en sí y el momento en que se pasa de una red de escuelas sin vinculación entre ellas a la ordenación propia de un sistema (que parece ser entre la I y la II Guerra Mundial), su expansión o las materias de enseñanza. El debate principal se resumía, sobre todo en el ámbito francófono, al plantear la disyuntiva si el sistema colonial había servido para “civilizar” como ponía de manifiesto todas las declaraciones oficiales o había servido para socializar a las masas, legitimar el orden colonial y formar unas élites que habían de servir a este propósito. Ya hemos visto (Lange, 2003) que, contra la propaganda oficial, las investigaciones destacan el carácter profundamente elitista del sistema.

Boyle (1999), por ejemplo, va en la misma línea. Destaca tres grandes etapas de la formación de los sistemas educativos africanos y sitúa la primera, que llama “*Colonial Education: the civilizing mission*” entre 1910 y 1960. Dos redes de escuelas segregación de alumnos, el carácter de la escuela los misioneros como actores principales, más o menos autónomos y con apoyo metropolitano y la función instrumental (formar mano de obra y administradores indígenas de la colonia) que se otorgaba a la educación eran los rasgos principales de esta etapa. Sin embargo, no eran una estructura inalterable, sobre todo por las presiones de los propios africanos que empezaron a demandar a partir de la II Guerra Mundial, acceso a las mismas escuelas que los hijos de los colonos o de las familias más privilegiadas y a los ciclos de secundaria.

Sólo muy aproximadamente se puede saber los porcentajes de niños o jóvenes que iban a la escuela durante distintos momentos de este primer período. Para un trabajo anterior (2003) recopilamos las tasas brutas de escolarización primaria de los años 50 y 60 de varios países africanos (tabla 1 del

¹⁴ El libro de A. Moumouni, *L'éducation en Afrique*, me parece, aunque no sea la obra de un experto, una obra de referencia por el análisis de la naturaleza y propósitos sistema colonial –se ocupa especialmente del francés– como por la descripción de educación tradicional africana y el impacto que supuso la colonización pero también por la defensa del proceso de transformación que se propone de estos sistemas por parte de los nuevos estados africanos (recuérdese que el libro es de 1964, recién alcanzada la independencia). Por otro lado, las obras generales que se citaban en el primer apartado del capítulo incluyen secciones dedicadas a este tema.

anexo).¹⁵ Se aprecian cuatro fenómenos: en 1950, ningún país tenía tasas por encima del 50% -y algunos muy por debajo-; se produce un incremento importante de la escolarización entre los 1950 y 1960, década en la que algunas colonias adoptaron regímenes más o menos autónomos; en ese año se ven desigualdades entre la escolarización de chicos y chicas y, sobre todo, las grandes diferencias que ya había entre algunos países: en Malí, Níger o Senegal (África del Oeste) ni un 10% de la población con edades aproximadas correspondientes a lo que era el ciclo de primaria en aquellos años, mientras que en países de África del Sur y Austral como Zambia, Kenia o Botswana la escolarización era más alta. Por otro lado, a un nivel agregado, en 1960 la región del África subsahariana tenía las tasas de asistencia a la escuela de niños y niñas de entre 6 y 11 años más bajas del mundo. Las masculinas estaban alrededor del 35% y la femeninas por debajo del 20% mientras que en otras regiones (Estados árabes, Asia del Sur, Asia del Este o América Latina) las masculinas se situaban más allá del 40% o incluso cerca del 60% y las femeninas superaban el 20% y el 40% (Wils y Goujon, 1998, figura 4, p. 364).

Es a partir de la década de los 60, cuando la mayor parte de los países africanos logran la independencia, que se inician nuevas etapas del desarrollo de los sistemas educativos en África. Siguiendo de nuevo la división de Boyle, el segundo período –que los designa como “*Independence Education: For the Grandeur of the whole Nation*”- se desarrolla entre 1960 y 1980 y supone el tiempo de la mayor expansión educativa vivida en África, aunque sus inicios podrían remontarse a principios de los 50: de nuevo a nivel agregado (Wils y Goujon, *ibid.*), las tasas de asistencia a la primaria de chicos y chicas de 6 a 11 años alcanzaron en 1980, tras un despeje producido sobre todo a partir de 1970 a más del 60% entre los niños y al 40% entre las niñas. Ahora bien, este crecimiento o desarrollo tuvo lugar, más o menos pronunciado en todas las regiones del mundo, dando lugar a la llamada “revolución educativa mundial”. La creencia de que la educación masiva o popular, acompañada de una demanda creciente era el instrumento fundamental para la legitimación y la propia construcción de los nuevos estados africanos¹⁶ impulsaba la inversión pública educativa, traducida sobre todo en la construcción de escuelas y la contratación de docentes que al menos contribuyó a este auge.

Sin embargo, tras este crecimiento, comparable al de otras regiones, muchos países africanos y la región en su conjunto van a caer en las llamadas “crisis educativas o de escolarización” –que veremos con un poco más de detalle con Ghana y Togo-, lo que supuso, y esta tendencia fue única de la región subsahariana, un descenso de unos 10 de las tasas de escolarización masculina y femenina (6-11 años) entre 1980 y 1990 mientras que en el resto de regiones el aumento de la escolarización se aceleraba incluso (Wils y Goujon, *ibid.*). Este es el comienzo, de acuerdo con Boyle (1999) de la tercera etapa del desarrollo de los sistemas educativos africanos, la de la austeridad y del “sálvese quien pueda”, que llega hasta la actualidad y que se caracteriza por el descenso del gasto público en educación por alumno, la incapacidad consecuente del sistema escolar estatal de hacer frente a la demanda que sigue a un

¹⁵ Todas las tablas de este capítulo se encuentran en los anexos, por eso no se señalará en las tablas siguientes.

¹⁶ Sobre este período véase “Education and Nation-Building in Africa”, de Gray Cowen *et al.* (1965), recopilación de artículos, discursos de líderes políticos y documentos oficiales dedicados al papel de la educación.

crecimiento demográfico y el crecimiento de las escuelas privadas o no estatales, si bien el estudio de Boyle se basa en lo ocurrido en tres grandes ciudades africanas. Este amplio período no supuso una caída constante de la escolarización, ya que en algunos países tuvo lugar una cierta recuperación desde mediados de los 80. No obstante, la década de los 90 será, como veremos a continuación, la de un estancamiento de hecho del acceso a la escolarización y sólo a partir de comienzos del siglo XXI se produce un nuevo crecimiento de la escolarización.

2.2. Evolución reciente y diversidad. Desigualdades educativas

En esta sección mostraremos la evolución del acceso a los ciclos de primaria y secundaria desde 1990 hasta las fechas más recientes y nos detendremos a describir, refiriéndonos a la situación actual, algunos de las particularidades de estas situaciones en África, especialmente las diferencias entre países, utilizando algunos de los indicadores más comunes en documentos de referencia o consulta como los informes de distintas organizaciones internacionales. Empezamos desde 1990 porque las estadísticas son bastante accesibles a partir de ese momento y porque ese año se acordó la *Declaración Mundial de Jomtien sobre Educación Para Todos* en la que se reconocía la educación básica como un derecho fundamental y se adoptaba el compromiso, entre otros, de lograr que fuera universal diez años más tarde. Para medir los avances o retrocesos del acceso a los distintos ciclos escolares, suelen utilizarse las tasas o indicadores –separados por sexo y totales- que se definen en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Tasas e indicadores comunes.¹⁷

Tasa neta de escolarización: porcentaje de la población con la edad correspondiente escolarizada en un ciclo respecto del total de la población con la misma edad.

Tasa bruta de escolarización: porcentaje de la población de cualquier edad que acude a un ciclo respecto del total de la población con la edad correspondiente a ese ciclo. Puede estar por encima del 100%

Tasa de asistencia: Porcentaje de población de un intervalo de edad que esta escolarizado independientemente del ciclo.

Tasa de finalización de primaria: Porcentaje de una cohorte de edad o de un año que acaba el ciclo de primaria.

Tasa de retención: Porcentaje de alumnos que habiendo accedido al primer curso de un ciclo que llega al último curso de ese ciclo.

¹⁷ Definiciones más detalladas se encuentran en todos los informes de seguimiento del programa Educación Para Todos (por ejemplo, UNESCO, 2009). También Oya y Begué (2006, Glosario).

Comparado con otras zonas del mundo, África subsahariana seguía siendo, tras el descenso de la escolarización, leve pero exclusivo, que supuso la década de los ochenta, la región con los niveles de acceso y finalización de la escuela primaria más bajos del mundo (Wils y Goujon, 1998, figura 4, p. 364): en 1985 la tasa bruta total de escolarización primaria era del 76% y había descendido al 73% en 1990¹⁸ y, de acuerdo con los cálculos de Bruns *et al.* (2003, p. 44), la tasa media (ponderada por la población) de finalización de primaria para esta región era del 50% en 1990, la más baja del mundo, ya que otras regiones superaban con creces el 60%: era del 69% en América Latina y Caribe; del 68% en Asia del Sur y del 78% en Oriente Medio y el Norte de África. Las cosas no iban a mejorar mucho durante la década de los 90 y podemos hablar de estancamiento de la escolarización primaria: siguiendo con la investigación de Bruns *et al.*, la tasa media de finalización de primaria habría subido (hasta el 51%) un solo punto a lo largo de estos años e incluso la tasa de finalización masculina habría descendido y sería el crecimiento de la tasa femenina la que habría permitido este mínimo avance. Mientras, en las otras regiones mencionadas sí aumentó esta tasa, de modo que creció la distancia con respecto a África: en América Latina y Caribe llegó al 83%, en Asia del Sur también al 83% y en Oriente Medio y Norte de África al 74%. Por ello, tomando como referencia el objetivo de lograr la escolarización primaria universal en 2015, cuyo origen veremos en la siguiente sección, de no variar esta tendencia de un punto por década, se tardarían siglos en alcanzar este objetivo en esta región,¹⁹ si bien las diferencias entre países africanos son muy notables y variadas que van desde aquellos con tasas menores al 30% como Chad, Malí, Níger, Burkina Faso, Etiopía, Ruanda o Madagascar hasta países que superan el 80%, tal es el caso de algunos de África del Sur como Suazilandia, Zambia o Namibia.

La evolución y la diversidad es muy similar si en lugar de estas tasas utilizamos las brutas y netas de escolarización primaria: de 1990 a 1999 la tasa bruta total de escolarización primaria aumentó en África del 73 al 77% y la neta del 53 al 56%. Por otro lado como se ve en las tablas 2 y 3, las diferencias entre países a finales de siglo XX son considerables y tienen un fuerte componente histórico o inicial, ya que los países con las menores tasas siguen siendo algunos de aquellos que en los años 1950 y 1960 escolarizaban a una parte muy pequeña de su población. Así, las tasas netas totales de escolarización primaria en 1999 no eran superiores al 40% en Burkina Faso, Eritrea, Etiopía, Malí o Níger; apenas estaban por encima del 40 o del 50% en Senegal, Mozambique, Guinea o Costa de Marfil, mientras que en Malawi, Namibia o Sudáfrica estas tasas estaban bastante por encima de la media africana y camino de tasas del 100%.

Estas mismas tablas nos han de servir para estudiar lo que empieza a interpretarse como un cambio de tendencia que se produce a partir de comienzos del siglo XXI. Efectivamente, la tasa media

¹⁸ Base de datos del Banco Mundial y del Instituto de Estadísticas de la UNESCO

¹⁹ Otros estudios apuntan en la misma dirección pero las cifras que proporcionan no son tan dramáticas. De acuerdo con los cálculos de Mingat (2003) la tasa de finalización de primaria en su muestra de países africanos aumentó cerca de medio punto por año entre 1990 y 2000, lo cual supondría que con el mismo ritmo el objetivo de la escolarización primaria universal se alcanzaría el objetivo a finales del siglo XXI. En el mismo sentido van los gráficos comparativos que presentan Oya y Bugué (2006, p. ix)

total neta de escolarización primaria ha crecido 14 puntos en siete cursos y se sitúa en el 70% en 2006, la tasa media más alta en esta región que en cualquier otro momento. En ese año sólo Níger y Burkina Faso, países sahelianos del África Occidental (véase mapa 1) tienen tasas neta totales por debajo del 50%. Además, rompiendo con la tendencia respecto de otras regiones, África subsahariana es la zona donde, tanto en términos absolutos como relativos, más ha crecido la escolarización primaria, bien es cierto que era la región que tenía más margen para hacerlo por la masa existente de desescolarizados existente (UNESCO-Pole Dakar, 2007). ¿A qué se atribuye este cambio de tendencia? Las organizaciones implicadas en los foros internacionales y en la señalización de objetivos se han apresurado a señalar que los compromisos y las medidas propiciadas por el Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar en 2000 empezaban a tener consecuencias (UNESCO-Pole Dakar, *id.*), pero no concretan el modo cómo este hecho se está produciendo y, por otra parte, llama mucho la atención el sorprendente aumento que ha tenido lugar en algunos países. Tanto en la tabla 2 como en la 3 se observan crecimientos espectaculares: al menos seis países han aumentado en más de veinte puntos las tasas netas totales de escolarización primaria de 1999 a 2006: Benín (de 50 a 80%), Etiopía (de 34 a 71%), Guinea (de 45 a 72%); Madagascar (de 63 a 96%), Mozambique (de 52 a 76%) y Tanzania, quizás el más llamativo (de 50 a 98%). En teoría, estas cifras significan que el sistema escolar ha acogido o ha tenido que acoger en menos de una década una población escolar que se ha doblado o incluso un poco más, como consecuencia del crecimiento demográfico constante. Si realmente es así, se trata de casos dignos de estudio. El último informe de seguimiento del programa de Educación para Todos (UNESCO, 2009) cita claramente los casos de Tanzania, Etiopía y Benín y lo atribuye a la combinación de una serie de factores relacionados con las políticas públicas educativas: el aumento de la inversión pública, programas enormes de construcción de infraestructuras escolares, abolición de tasas y matrículas, medidas destinadas a aumentar la calidad de las escuelas y políticas concretas de ayudas a los grupos más desfavorecidos. En los casos de Tanzania y Mozambique se añade los recursos recibidos por la ayuda al desarrollo que cubre unas inversiones que permiten, por ejemplo, como se cita explícitamente, emprender programas como la de la gratuidad de la escuela.

Estos que acaban de citarse son los países que han experimentado los cambios más llamativos, pero muchos otros han aumentado considerablemente -más de diez puntos- sus tasas y sólo algunos como Togo y Namibia, que ya mostraban tasas netas altas, de más del 75% muestran indicios de un cierto estancamiento, algo sobre lo que volveremos al examinar lo ocurrido en Togo. Todos estos cambios no han supuesto, como se comprueba fácilmente, que haya una mayor homogeneidad en la región en cuanto al acceso a la primaria y los países que siempre han tenido las tasas netas bajas (Burkina Faso, Malí o Níger son casos paradigmáticos) sigan muy por detrás del resto.

Como veremos en el siguiente apartado en el contexto africano, la influencia externa o internacional, cuyo impacto real está por estudiar, se percibe en la señalización de unos objetivos que se legitiman por ser resultado de acuerdos internacionales. A partir de estos objetivos se suelen recomendar unas políticas educativas, que a la vez debería proceder de la detección de los problemas de cada

sistema educativo. El objetivo de la educación primaria universal, el que toda niña y niño acabe el ciclo de primaria, independientemente del año que se señale para lograrlo, se ha convertido en prioritario, pese a ciertas controversias que veremos. La diversidad de situaciones de la región africana invita a pensar si las bajas tasas de finalización se deben a un problema de no escolarización o de abandono escolar, cuestión que no pueden resolver las tasas de escolarización, que no recogen la trayectoria de los alumnos. El informe de la UNESCO-Pole Dakar (2005) establece claramente que el abandono escolar es el “principal frein à la scolarisation primaire universelle”, ya que según sus cálculos generales sobre la región, con datos del curso 2002/03, aproximadamente el 59% de los chicos y chicas acaban la primaria, el 32% abandonaba antes de finalizar y sólo el 9 no acudía nunca a la escuela. Sin embargo, en este mismo informe se hace una clasificación de los países según el nivel de abandono y el acceso a la escuela y se detectan varias pautas o grupos. Para hacer esta clasificación no se hace un cálculo de un indicador de tasa de finalización de primaria como en el estudio de Bruns *et al.* (2003) ya citado, sino que se utilizan las tasas brutas de acceso al primer cursos de primaria y las tasas brutas de acceso al último curso, que no es lo mismo que la tasa de finalización, pero que se le acerca mucho, según los autores del informe porque los abandonos son menores en estos cursos. Quizás por ello esta tasa da unos porcentajes un poco mayores que las tasas de finalización propiamente dichas que recogíamos al comienzo del apartado. Así, pese a las contradicciones, lo que viene a decirse es que según las características de este tránsito habrá distintas posibilidades o medidas de actuación. Encuentra este informe, como decíamos, cuatro grupos de países: a) aquellos que tienen tasas de admisión bajas –tasa bruta de acceso al primer curso de primaria-, de entre el 60 y el 65%, y tasas de retención débiles (entre 45 y 80%, lo cual es demasiado amplio), lo que significa un abandono considerable: son los países con tasas de escolarización bajas como Malí, Níger o Burkina; b) países con admisión alta (más del 80%) y retención baja, o sea, donde el problema sí es de abandono y las repeticiones (citan Benín, Burundi, Etiopía o Kenia); c) de los países del África Negra sólo Namibia, según sus cálculos, tiene una admisión y una retención elevadas. Así, la última categoría es la de los países donde no hay relación entre la entrada y la salida del ciclo de primaria. Con todo, esta descripción sólo puede completarse con unas referencias a las desigualdades dentro de la población, aunque sólo nos centremos en algunos países del África Occidental.

2.2.1. Desigualdades educativas en África

Como se ha señalado, desde las primeras investigaciones sociológicas de la educación en África el estudio de las desigualdades educativas ha sido un modo recurrente de describir el funcionamiento y las repercusiones de los sistemas educativos. A veces, no obstante, mostrar las diferencias de escolarización entre diversos grupos es insuficiente para dar a conocer el estado de la educación en un país o territorio concreto. Puede ser más importante tener la tasa de escolarización de cada uno de los grupos de la población que las desigualdades, sobre todo si comparamos varios países o la evolución de dichas tasas a lo largo del tiempo.

Desde los años finales del período colonial y los primeros años de la independencia, el sistema educativo, especialmente los ciclos de secundaria y superior, empezaba a convertirse en el mecanismo más importante de estratificación, hecho que precisamente motivó las primeras investigaciones sociológicas. Una manifestación temprana de estos fenómenos fueron las personas conocidas como los *evolués*, tal era su nombre como se los llamaba en francés. De acuerdo con La Pape y Vidal (1987, p.65) se trataba de un conjunto diversos de notables africanos o de fracciones de la burguesía africana –utilizan estas palabras- compuesto por funcionarios, empresarios, gerentes y grandes comerciantes que habían alcanzado estos puestos y trabajos prestigiosos gracias al estudio y a la asimilación de los modos de trabajo colonial. Su época de mayor auge se inició tras la II Guerra Mundial y se prolongó al menos hasta los primeros años de la independencia, cuando el concepto en sí, una vez desaparecida la colonia, dejó de tener sentido. La distancia con el resto de la población era manifiesta y su estatus y conocimientos generaban admiración y a la vez desconfianza entre la población, mayoritariamente ignorante e indefensa ante el funcionamiento de las instituciones estatales. Valga como ejemplo el relato *Le Mandat* de Ousmane Sembene, en el que un hombre analfabeto, ante los problemas que encuentra para cobrar un giro postal, recurre a un pariente suyo, funcionario, quien sabe lo que hay que hacer pero que acabará engañándole.²⁰

No obstante, una vez alcanzada la independencia y desaparecida la ambivalencia con el sistema educativo, se otorgaba un papel trascendente a la formación de unas elites, ya que a través de la educación se iban a incorporar los avances científicos, técnicos y sociales que tenían lugar en el mundo y del que toda la población se beneficiaría (Foster, 1963; Clignet y Foster, 1964). Estas elites educativas apenas eran el 2% de las cohortes de edad correspondientes a estos ciclos, pero ese era el contexto de las primeras investigaciones sobre las desigualdades educativas en África (Clignet y Foster, *id.* investigando en Ghana y Costa de Marfil o Vincent-Campion, 1971, en Senegal).

¿A qué conclusiones llegaron estos primeros estudios, cuyas principales variables independientes eran el oficio de los padres, el sexo y la etnia? Interpretaban los resultados afirmando que existían unas desigualdades manifiestas y ciertas características favorecían mucho el poder acceder a la secundaria superior, pero la composición del alumnado era diversa, al menos más diversa de lo esperado, de ahí que se destaque sobre todo lo que Foster llama la fluidez de reclutamiento o la capacidad de estos sistemas de no ser exclusivos y de acoger alumnos procedentes de distintas capas sociales (Foster, 1963, p. 163). Ahora bien, pese a la popularidad que lograron estas investigaciones, no estuvieron exentas de críticas, las cuales dieron lugar a breves controversias sobre las desigualdades educativas en los países africanos, al menos en el caso de Ghana (Hurd y Johnson, 1967 y la respuesta de Foster, 1968). Hurd y Johnson acusaban a estos investigadores, fundamentalmente a Foster (1963),

²⁰ *Le Mandat, précédé de Véhi Clossane*, Présence Africaine, Paris, 1966. El mismo Sembene describía así la intención de la película que hizo basándose en su propio relato: "Avec *Le mandat*, tourné en 1969, c'est la bourgeoisie sénégalaise que j'ai voulu dénoncer, d'une manière brechtienne. Bourgeoisie d'un type un peu spécial, composée d'intellectuels et de cadres administratifs qui utilisent leur savoir pour écraser le peuple." (Ousmane Sembene. *Conversations*, en *Africamania. 50 ans de cinéma africain à la cinémathèque française*).

de subestimar las desigualdades: el uso de expresiones como *fluidity of acces* o *egalitarian culture* hacían pasar la presencia de alumnos de origen modesto casi como igualdad de oportunidades educativas. A todo ello Foster respondió, por una parte, que en ningún momento se negaban las desigualdades, pero sí se enfatizaba que el sistema educativo no era un instrumento de reproducción exclusivo de las elites, aunque expresaran la duda de que así podría ser al cabo de pocos lustros. Por otra lado, a nuestro entender, la principal crítica que puede hacerse a estos estudios es que apenas buscaron las razones o las circunstancias gracias a las cuales tenían lugar este acceso a la educación y esta composición heterogénea de la elites potenciales. Foster (1963) creía que podía explicarse a través de la cultura escolar de los alumnos y de sus familias, que sería más igualitaria que el de las europeas, por ejemplo. Las investigaciones sobre las desigualdades educativas en los países europeos habían dado gran relevancia a las subculturas de clases, que llevaban a las familias más pobres a creer que las instituciones de enseñanza superior no eran para ellas. En cambio, el carácter supuestamente igualitario atribuido a las sociedades africanas se prolongaría en el acceso a la secundaria. Ninguna familia ni alumno creía que si hacía los méritos necesarios no tenía legitimidad para llegar más allá de la primaria. Esta idea se quedó en una mera hipótesis, ya que no se ofrece ninguna prueba de que así sea. La única muestra aproximada de la ausencia de una subcultura de clase que podría afectar negativamente es que las expectativas y las aspiraciones de los alumnos, tanto de Ghana como de Costa de Marfil no son sustancialmente diferentes entre los alumnos dependiendo de su origen social. La mayor parte de los alumnos querían y se veían con capacidad para continuar sus estudios superiores y los trabajos o especialidades a las que les gustaría acceder no variaban según su origen.

Por lo que hace a algunas investigaciones más recientes, las más conocidas (Filmer, 1999; Filmer y Pritchett, 1999; Mingat, 2003) han prestado atención especialmente a las desigualdades en el ciclo de primaria o de la educación básica, que en muchos países incluye la primaria y el primer ciclo de la escuela secundaria. No se niega la importancia de las desigualdades en los ciclos educativos superiores, pero la relevancia que, desde la Conferencia de Jomtiem de 1990 y sobre todo a partir de la de Dakar del 2000 y de la Declaración de Objetivos del Milenio del mismo año, se ha otorgado a la escolarización primaria universal está detrás de algunos de estos trabajos.

Los resultados de las investigaciones no presentan grandes variaciones por lo que respecta a las principales tendencias, pero sí debe destacarse que no miden el mismo fenómeno aunque todos ellos están muy vinculados, ni se utilizan las mismas edades o se distribuyen los grupos de la misma manera. Mingat (*id.*) utiliza varios indicadores referidos a la escolarización primaria, desde las tasas de comienzo hasta las de finalización; Filmer (1999) utiliza las tasas de asistencia de entre 6 y 14 años y Filmer y Pritchett (1999) usan los porcentajes de las cohortes de 15-19 años que han ido acabando desde el primer curso de primaria hasta el noveno. El problema de la elección de las edades es que se puede estar analizando situaciones transitorias. Dadas las distintas pautas de escolarización tardía y de abandono que se producen en diversos países africanos, la trayectoria escolar de los alumnos puede no haber empezado a los 6 años (retraso escolar) y no haber terminado a los 11 e incluso a los 14. Es

posible que no se produzcan resultados significativamente distintos, pero estas situaciones afectan sobre todo a los grupos desfavorecidos y las desigualdades serán mayores cuanto menor sea el intervalo de edad y menores las edades que se analizan. Realmente, se trata de medidas complementarias pero quizá lo más adecuado es proceder como Filmer y Pritchett (*id.*): calcular el último curso o ciclo que ha terminado una cohorte de entre 15 y 19 años, puesto que muy posiblemente ya se ha superado, abandonado o incluso no iniciado el ciclo de primaria de un modo definitivo.

Las variables que más se han empleado para formar los grupos sociales cuyas desigualdades educativas se han comparado han sido el lugar de nacimiento o de residencia geográfica (siguiendo la división rural-urbano, aunque a veces se ha hecho por las regiones de un país) y, muy especialmente, el sexo y la renta de las familias. Mingat (*id.*) hace al respecto varias observaciones, ya que hay que prestar mucha atención a la hora de comparar estas desigualdades. Así, los grupos que se construyen no son homogéneos ni tienen el mismo tamaño en cada país; la población se divide más o menos al 50% de mujeres y hombres, pero la distribución según el lugar de residencia puede ser muy distinta y en ocasiones la población rural será el 40%, en otras el 60% y en otras el 20%. Algo similar ocurre con la renta, porque si se comparan, por ejemplo, los quintiles de renta, los resultados pueden ser muy diferentes dependiendo de los quintiles que se tomen. La norma parece ser que cuanto más pequeños y selectos son los grupos, mayores son las desigualdades: Filmer y Pritchett (*id.*) o Filmer (*id.*) miden las desigualdades de renta entre el 40% más pobre de la población y el 20% más rico; Mingat, en cambio, mide la escolarización del 20% más pobre y la del 20% más rico, y las desigualdades son mayores, si bien los resultados no pueden compararse. La segunda observación tiene que ver con la interacción que puede producirse entre las variables: por ejemplo, en las zonas rurales se encuentra la mayor parte de los pobres y la escolarización de las niñas puede no ser lo mismo en hogares ricos que en pobres.

Pasando ya a los resultados, el estudio de Mingat (2003) utiliza varias encuestas realizadas alrededor del año 2000 para mostrar las disparidades de 21 países a partir de las mismas variables -la renta se ha calculado "*sur la base des actifs et des conditions de vie des ménages*" (nota al pie 3, p.7). Utiliza como indicadores la tasa bruta de escolarización, la tasa de acceso al primer año de escuela, la tasa de retención transversal y la tasa de finalización. Si nos fijamos sólo en la tasa de finalización de primaria, el resultado es que las diferencias medias entre chicos y chicas son de 11 puntos porcentuales (la ratio chicas/chicos es 0,77); entre urbanos y rurales es de 33 puntos (0,46 de ratio) y entre los más ricos y los más pobres es de 45,2 puntos (0,3 de ratio). Así, las desigualdades de renta y de origen geográfico son de entre dos y tres y de entre tres y cuatro veces superior a la de las diferencias de género. Según estas conclusiones, que también destacan Oya y Begué (p.46), por ejemplo, los grupos de población prioritaria son en su mayor parte los procedentes de las zonas rurales y los miembros de los hogares más pobres.

Es posible que los estudios más completos sobre desigualdades educativas sean los trabajos de Filmer (1999) y Filmer y Pritchett (1999) porque permiten la comparación de distintos momentos del proceso de escolarización y el contraste de las desigualdades en África con las de otras regiones: en el

primero se calculan las desigualdades por renta y género de cerca de 47 países y en el segundo las desigualdades por renta de 35 países; ambos se basan en encuestas realizadas durante la primera mitad de los noventa. Los países se dividen en siete regiones en el artículo de Filmer y Pritchett y en ocho en el de Filmer.²¹ Una de las novedades de estos trabajos fue el cálculo que se hacía de la renta o riqueza de las familias a partir de los bienes (radios, neveras, bicicletas) y de los servicios (agua, sanitarios, electricidad) de los que disponían y de las características de l lugar donde habitan (material del que está hecho el suelo o el número de habitaciones de una casa).²² Los autores advierten de que se trata de un índice relativo de riqueza y sólo pueden compararse distintos grupos dentro de un país. Los considerados pobres o ricos en un país no disponen necesariamente de los mismos bienes que los de otros países; son ricos o pobres comparados con los distintos grupos de la población. Con este índice Filmer y Pritchett dividen los hogares en tres grupos: el 40% con los índices más bajos son los considerados pobres; el 40% que tiene índices mayores son los hogares de renta media y el 20% que tienen los índices más altos son los ricos.

Empezaremos, sin embargo, con las desigualdades por género, que se miden tanto por la diferencia de porcentajes como por las ratios (tabla 4). La variable dependiente es la tasa de escolarización o de asistencia de chicos y chicas de 6 a 14 años, que se reproducen para los países de África Occidental en la tabla 4 del anexo, aunque en algunos momentos dicha variable se divide en otras dos (de 6 a 11 años y de 12 a 14). La conclusión del estudio es que las desigualdades de género no se encuentran en todas las regiones del mundo e incluso en algunos países del África del Sur y del Este como Malawi, Namibia, Tanzania o Zambia las desigualdades son favorables a las chicas. Con todo, si tomamos las tasas de escolarización del intervalo 6-14 años, las regiones con mayores desigualdades de género son el Norte de África, Asia del Sur y África Central y Occidental y sobresalen países concretos como Nepal y Pakistán (20 puntos porcentuales de diferencia) o Marruecos (18). Del África Occidental destacan Benín (20,5 puntos), Costa de Marfil (14,1) o Togo (13,1). Por el contrario, en Ghana la desigualdad apenas supera los 4 puntos. El resto de países tienen desigualdades de entre 8 y 10 puntos. Debe añadirse que, exceptuando el caso de Ghana, no hay relación entre la escolarización general y las desigualdades por género. Es más, los países con tasas de escolarización relativamente altas son los que tienen mayores desigualdades, como se ve en la tabla 4, si bien es cierto que, medidas las desigualdades por las ratios, estas diferencias desaparecen. Dado que, salvo en Ghana y en Togo, las tasas están bastante lejos del 100%, podría decirse que la escolarización general aumenta debido a unas mayores desigualdades de género, no sólo porque las familias puedan preferir la escolarización de los chicos, sino porque hay espacio para que aumenten las desigualdades. Es más, pueden aumentar las

²¹ Tal división es un poco distinta a la del informe de UIS (2005): no aparecen países europeos y América Latina y el Caribe se convierte en dos regiones, América Central y Caribe y Sudamérica. La octava región del artículo de Filmer es resultado de que África del Norte se separa del Próximo Oriente y de Asia Central. Las restantes regiones son las mismas que aparecen en la nota al pie 11 de este capítulo. Los países de África Occidental son los que aparecen en las tablas anexas.

²² El proceso y la discusión de la elaboración de este índice no se trata ampliamente en ninguno de los dos artículos, pero pueden leerse las páginas 87-89 del artículo de Filmer y Pritchett y acudir a la nota al pie 5 para una breve descripción. Los autores remiten a los interesados a un artículo suyo anterior, que no hemos leído: *Estimating wealth effects without income or expenditure data –or tears: Educational Enrollment in India*, World Bank Policy Research Working Paper 1994.

desigualdades en un país comparado con otro y al mismo tiempo mejorar la situación escolar de las chicas. En Togo, Benín y Costa de Marfil, las desigualdades son mayores, pero también lo es la escolarización de las chicas respecto a Burkina Faso, Malí, Níger o Senegal. En estos cuatro países podría ocurrir justamente que las desigualdades crecieran pero que también lo hiciera la escolarización femenina. Por ello, mostrar tan sólo las desigualdades no sirve para describir las pautas de escolarización de un país. Ahora bien, esto que también sería una estructura secuencial podría dirigirse o controlarse según las medidas políticas que se tomen y que la escolarización creciera más o menos igualitariamente. Ya que las encuestas utilizadas para este estudio, las DHS, se han seguido realizando, sería un tema de investigación interesante cuál ha sido esta evolución. Aquí contamos tan sólo con el ejemplo de Níger: al contrario de los que creíamos, las desigualdades han disminuido levemente, ya que la escolarización femenina ha crecido un poco más que la masculina.

Una de las medidas políticas que podrían tomarse tendría que ver con el abandono escolar de las chicas, a tenor de lo que se obtiene de comparar las desigualdades entre los intervalos de edad 6-11 y 12-14 (tabla 3 de Filmer. *id.*). En algunos países, las desigualdades son mayores a los 12-14 años que a los 6-11. En Togo, por ejemplo, la desigualdad es de 10 puntos a los 6-11 años y de 20 a los 12-14. El aumento de las desigualdades es resultado sobre todo del descenso de la escolarización femenina, aunque no es el caso de Togo, lo que significaría que a partir de los 11-12 años se inicia el abandono escolar de las chicas, quizá sin acabar la primaria, mientras que los chicos continúan.

Finalmente, otra de las aportaciones del trabajo es que analiza las desigualdades desde la interacción del género y la renta. Se procede comparando las diferencias de género entre los pobres y los ricos y las desigualdades entre hombres ricos y hombres pobres y mujeres ricas y mujeres pobres. Según la primera medida se divide a los países en 4 grupos. 1: Aquéllos, como Ghana, Bangladesh, Kenia o los países de América Latina, donde las diferencias son pequeñas tanto entre los ricos como entre los pobres. 2: Los países donde las desigualdades de género son grandes (consideran así las mayores de 9 puntos) tanto entre los ricos como entre los pobres. Esta es la característica propia de la mayor parte de los países de África Occidental. En algunos casos y aunque las diferencias no son muy grandes, la desigualdad es levemente menor entre los pobres, como ocurre en Benín, Burkina Faso, Costa de Marfil, Malí, Níger o Senegal. En cambio en Togo las desigualdades son un poco mayores entre los pobres. 3: Algunos países como Mozambique, Uganda, Camerún o Guatemala presentan un esquema donde la desigualdad entre los ricos es pequeña, pero grande (entre 9 y 15 puntos) entre los pobres. 4: El cuarto grupo es una variante o una ampliación del anterior, ya que las desigualdades son pequeñas entre los ricos y por encima de los 15 puntos entre los más pobres, como ocurre en el norte de África y Asia del sur. Por otra parte, hay países donde las desigualdades según la renta son menores entre los hombres que entre las mujeres. Es el caso de Pakistán, Egipto, Camerún, Mozambique, Marruecos o Nepal. Esta situación no se da en los países del África Occidental, ya que las diferencias de escolarización entre chicos ricos y pobres son las mismas que entre chicas ricas y pobres. Sean ricas o no, las mujeres están menos escolarizadas que los hombres y las que peor están son las mujeres de las familias más pobres:

en Burkina Faso, Malí, Níger o Senegal la tasa de escolarización de las chicas pobres está entre el 5 y el 10%.

Dicho todo esto, la variable que más atención ha recibido es la de la renta: se puede encontrar desigualdades educativas por renta en todas las regiones y en prácticamente todos los países de las muestras de estos artículos, con la excepción de Kazajistán y Uzbekistán, donde la escolarización es de casi el 100%, y estas desigualdades son mayores que las de las otras variables, como hemos visto.²³ Filmer y Pritchett miden estas desigualdades de varios modos. Filmer (1999) compara, por diferencias y por ratios, las tasas de escolarización de ricos y pobres entre los 6 y 14 años. Filmer y Pritchett (*id.*) ofrecen otras opciones: calculan los porcentajes de alumnos (no distinguen entre chicos y chicas) de entre 15 y 19 años que han accedido o no a la escuela y que han ido superando el primer curso de primaria, el quinto, el ciclo de primaria y el noveno curso. Es a partir de estos datos se han elaborado las tablas anexas.

Si tomamos las diferencias medias de las tasas de escolarización de 6-14 años (tabla 4 del anexo) y comparamos distintas regiones del mundo, es en el norte de África donde son mayores (45,3 puntos), seguida de África Occidental (41,5) y de Asia del Sur (33,5) y América Central y Caribe (29,2). Con las ratios, África Occidental es la región con mayores desigualdades, ya que su ratio ricos/pobres de escolarización es de 3,4, mientras que en el Norte de África es de 2,4 y en Asia del Sur de 1,7. Por su parte, en África del Sur y del Este las desigualdades medias son de 21,6 puntos porcentuales (ratio 1,46) y en América Latina de 11 puntos (ratio 1,1); esta última es la región, exceptuando Asia Central, con menores desigualdades. De entre los países sobresalen las magnitudes de las desigualdades de Marruecos (63 puntos: la tasa de escolarización de los pobres es 26,7%), Pakistán (49 puntos: la tasa de escolarización de los pobres es del 36,6%), India o Guatemala (44 puntos en ambos, siendo las tasas de escolarización de los pobres del 50 y del 46,4%). Zambia, Madagascar o Haití son otros países en los que las desigualdades están entre los 30 y los 40 puntos.²⁴ Naturalmente, como muestra la tabla 1, algunos países del África Occidental tienen desigualdades educativas tan altas como los países que acaban de citarse. En realidad, si exceptuamos, Ghana, Togo y Níger (1992), las desigualdades en el resto de países están entre los 40 y los 50 puntos.

Volveremos a estos países más adelante, pero continuemos un poco con las comparaciones internacionales. Utilizando los porcentajes de miembros de las cohortes de 15-19 años según el nivel alcanzado (tabla 4 del artículo de Filmer y Pritchett y tabla 5 del anexo de este capítulo)²⁵ se han calculado las medias (que no se muestran aquí) de las desigualdades de cada región al comienzo y al final del ciclo de primaria, o sea, las desigualdades entre los que han acabado o no el primer curso de primaria (lo que equivale más o menos a haber comenzado o no la escolarización) y las desigualdades

²³ Hay que añadir que la variable geográfica apenas ha recibido estudios exclusivos, si bien resumiremos alguno más dentro de poco.

²⁴ Para más detalles consúltase la tabla 5 de Filmer (1999).

²⁵ Las diferencias son que nuestra tabla sólo incluye los países de África Occidental, entre ellos Togo y Níger en 1997, que no aparecen en la tabla 4 del artículo de Filmer y Pritchett.

entre los que han acabado la primaria. África Occidental es la región con mayores desigualdades al comienzo del ciclo, ya que la diferencia entre los ricos y los pobres que ha acabado el primer curso es de 43 puntos (de 42 en nuestra tabla). En Asia del Sur esta desigualdad es de 39 puntos y en el resto de regiones las desigualdades son bastante menores, de 13 puntos en África del Sur y del Este o de 5 puntos en Sudamérica. En cambio, las desigualdades disminuyen en África Occidental si la variable es la finalización el ciclo de primaria,²⁶ mientras que aumentan en el resto de regiones. Así, en África Occidental son de 38 puntos, en Asia del Sur de 48, en América Central y Caribe de 56 puntos, en Sudamérica de 43 y en África del Sur y del Este de 34. Parecería pues, que si se toma la evolución del ciclo, África Occidental deja de ser una de las regiones con mayores desigualdades educativas por renta.

Finalmente, midiendo las desigualdades según las diferencias de medianas de los años de escolarización de los distintos grupos de renta, África Occidental tampoco es el lugar donde las desigualdades son mayores (tabla 3 de este apartado y tabla 4 de Filmer y Pritchett). Entre los países de África Occidental la diferencia de medianas entre ricos y pobres es como máximo de seis cursos, mientras que países de otras regiones tienen diferencias similares o bastante mayores, como son los casos de Bangladesh, India o Pakistán (8, 10 y 9 cursos de diferencia) Guatemala (7) o Marruecos (8).

No obstante, como ya hemos manifestado a lo largo de todo el apartado, estas comparaciones – que, sin ser erróneas, no es extraño encontrar en informes sobre el estado de la educación en el mundo y documentos similares-, apenas sirven para hacernos una idea de la situación educativa de los distintos grupos sociales de los países africanos y, por tanto, de las medidas que pueden tomarse y a cuáles de estos grupos dirigirse. Tampoco dan pista alguna de la evolución que puede seguir el proceso de escolarización y las desigualdades educativas; de ahí que se necesita ampliar esta descripción.

Retomando precisamente las desigualdades medidas a partir de las diferencias de medianas (tabla 6), se observa que el hecho de que las desigualdades en África Occidental sean relativamente bajas, se debe sobre todo a que las medianas de cursos o años de escolarización de los hijos de familias ricas son los más bajos del mundo: salvo en el caso de Ghana (9 años) las medianas del resto de países están entre 4 y 6 (casi los años de primaria), cuando en muchos otros países la mediana no es menor de 6 años y en bastantes alcanza los 8, 9, 10 u 11 años. Por supuesto esto no significa que los alumnos pobres de estos países estén mejor, sino todo lo contrario: como se ve en la tabla 3, con la excepción de Ghana, la mediana de los cursos finalizados por los hijos de familias pobres es 0, o sea, más del 50% de los hijos de familias pobres ni siquiera han podido terminar un curso de primaria. Estas diferencias entre ricos y pobres dan unas desigualdades menores que otros países, pero si ocurriera en África Occidental lo que pasa en estos otros países, que puede no ser así, las desigualdades aumentarían ya que los ricos incrementarían su escolarización –en principio es el grupo, quizá también los de renta media, con la demanda más fuerte o que más se puede beneficiar de ciertas medidas educativas o del desarrollo general de un país- por encima de la de los pobres.

²⁶ Ello es así si medimos las desigualdades por las diferencias de puntos porcentuales. Si lo medimos a través de ratios, las desigualdades aumentan, como se ve en las dos últimas columnas de la tabla 2.

Estas ideas pueden quedar más claras si utilizamos los otros indicadores, las tasas de escolarización y el porcentaje de alumnos de los distintos grupos que han acabado la primaria. Así, los hijos de familias ricas de los países del África Occidental son, proporcionalmente, los que menos acaban la primaria. Excluyendo a Togo y Níger- 1997, que están en la tabla 5 del anexo, pero no en los cálculos de Filmer y Pritchett, el 53% de los hijos de familias ricas de los países del África Occidental habían acabado la primaria a mediados de los 90. Es más, si no contáramos a Ghana, donde este porcentaje era de 86%, aún sería menor. La media de los países de África del Sur y del Este es del 60%, pero el resto de regiones superan el 70%: en Asia del Sur y en Sudamérica el 83% de los hijos de los ricos acababan la primaria. Por otra parte, las diferencias son similares si comparamos los hijos de las familias con renta media, aunque los porcentajes de finalización sean menores. Finalmente, también es menor el porcentaje de los hijos de familias pobres que acaban la primaria: de acuerdo con la tabla 5, contando Togo, dicho porcentaje era 18 en África Occidental –y sería más bajo sin Ghana-, mientras que en otras regiones era del 26% (África del Sur y del Este), 39% (Sudamérica) o 35% (Asia del sur).

Las tasas de escolarización de 6-14 años nos dan resultados son similares: la tasa de asistencia media de los pobres es del 30% (tabla 4) y la de los ricos 71,5% (resultado de sumar las columnas 5 y 6 de la misma tabla). En este caso son Ghana y Togo los que hacen aumentar las medias, ya que las tasas de escolarización de los pobres son, respectivamente, 69,3 y 59,6%, mientras que la de los hijos de los ricos es del 90%. Ahora bien, comparando estas tasas con las de otros países y regiones (tabla 5 del artículo de Filmer) se observan las diferencias, ya que en muchos países, con desigualdades mayores o menores, las tasas de escolarización de los pobres son, al menos, de más del 60%, y la de los ricos de cómo mínimo el 80%.

Con todo ello quieren decirse fundamentalmente dos cosas, que son características de las pautas de escolarización de los países del África Occidental. Primero, es muy cierto que las familias pobres de esos países tienen muchas dificultades para escolarizar a sus hijos, pero hay que relativizar la afirmación de Filmer y Pritchett de que en la mayoría de países del mundo son los pobres donde es más problemático alcanzar la escolarización primaria universal, ya que en casi todos los países del África Occidental un parte de los hijos de familias de renta media y de familias ricas no acaba la primaria. Suponiendo que no va a producirse -como no ha ocurrido desde la realización de las encuestas que dieron pie a los artículos- un descenso de la escolarización, estas bajas tasas de todos los grupos sociales significan, o pueden interpretarse así, que la cobertura del sistema educativo, por factores de demanda o de oferta, va a aumentar en todos los grupos sociales y ello va a repercutir tanto en la escolarización general como en las desigualdades educativas. Este es precisamente el segundo de los puntos que queríamos tocar, porque siguiendo este razonamiento y teniendo en cuenta lo que ya se ha dicho, existe la posibilidad de que, aumentando la escolarización de todos los grupos de renta también aumenten las desigualdades educativas como resultado de una subida mayor de la escolarización de los ricos que de los pobres. Ello puede verse como positivo, porque al menos los más pobres habrán mejorado su situación; peor sería que aumentara tan sólo la escolarización de los ricos y que ello se

interpretara como una mejora de la cobertura escolar general, pero es necesario sobre todo conocerlo para tomar las medidas necesarias si lo que se quiere es un aumento igual para todos los grupos de la cobertura del sistema educativo. En el fondo, volvemos al tema planteado por Mingat y comentado hace unas páginas

Como las encuestas utilizadas se han repetido cada cinco años aproximadamente, estas hipótesis podrían comprobarse pero podemos ilustrarlo más o menos comparando las situaciones de los propios países del África Occidental, que tienen tasas y desigualdades de escolarización distintas. Utilizaremos para ello las tasas de escolarización o de asistencias de chicos de entre 6 y 14 años (tabla 4). Los resultados no serían muy distintos si recurriéramos a los otros indicadores, pero éste es más claro.

Podríamos dividir los países en tres grupos según las tasas de escolarización total. En primer lugar Ghana y Togo son dos países con tasas altas, del 76 y del 71%. Benín y Costa de Marfil son países de escolarización media con tasas del 43 y del 48,5%. El tercer grupo es el de los países con tasas de escolarización baja, entre el 20 y el 30%, Burkina Faso, Senegal, Malí y Níger (el de 1992), aunque este es un caso especial, que comentaremos. Si comparamos estos países y sus tasas con las desigualdades educativas, se observa que, excepto los casos de Ghana y Togo, no hay relación entre ellas. Ghana y Togo son efectivamente los dos países con mayor escolarización y menores desigualdades (21,5 y 27,5 puntos), pero el resto de países tiene desigualdades similares, de entre 40 y 50 puntos. El caso singular es Níger, donde, con una tasa de escolarización del 16,3%, las desigualdades son de 30,2 puntos. Parecería así que sólo a partir de cierta tasa de escolarización hay una relación entre un aumento de ésta y una reducción de las desigualdades. La relación sí parece existir si en lugar de las diferencias se miden las desigualdades con las ratios de escolarización ricos/pobres (columna 7, tabla 4), ya que con este cálculo se tiene en cuenta el valor de las tasas, no sólo la diferencia. Lo que sí parece, volviendo a las diferencias de tasa de escolarización, es que se cumple la siguiente pauta de evolución de un sistema educativo, que aquí construimos con nuestros países.

Primeramente, en los sistemas educativos con muy poca cobertura (Níger) las desigualdades son relativamente pequeñas porque poca gente, tanto de los ricos como de los pobres, va a la escuela. Segundo, a medida que los miembros de alguno de los grupos sociales, los ricos, empiezan a ir la escuela –ya sea por su fuerte demanda y predisposición, que impulsa a estos grupos a crear su propia oferta o a presionar a las autoridades para que la creen o justamente por aprovechar mejor las medidas educativas de sus gobiernos- en mayor proporción que los pobres, tiene lugar un aumento de la escolarización –impulsada por los ricos- pero también de las desigualdades, si bien los pobres van más a la escuela que los pobres de países con menor cobertura. Estas desigualdades pueden aumentar progresivamente hasta un punto o mantenerse a lo largo del tiempo, hasta que los menos escolarizados comiencen a recuperar terreno. Comparado con la situación de Níger(1992), más o menos esto es lo que ocurría en Benín, Burkina Faso, Costa de Marfil, Malí y Senegal, que estaban en una etapa de expansión desigual, aunque ésta podría tener distintos grados. Así, Benín y Costa de Marfil muestran unas tasas de

escolarización mayores, pero las desigualdades son similares, porque tanto los ricos como los pobres tienen una escolarización mayor. Por tanto, no sólo puede aumentar la escolarización en un país sin que se reduzcan las desigualdades, sino incluso con un aumento de éstas. Si comparamos Senegal y Burkina Faso, por ejemplo, ello podrá comprobarse, aunque las diferencias sean pequeñas. Sin embargo el único ejemplo real que tenemos es el de Níger, ya que en el estudio de Filmer se dan los datos de dos encuestas sucesivas. Observamos efectivamente que entre 1992 y 1997 la tasa de escolarización total ha pasado de 16,3% a 22,8%, pero ello ha sido consecuencia sobre todo del incremento de la escolarización de los más ricos, que han aumentado su escolarización de 39,7% a 55% (resultado de sumar las columnas 5 y 6), mientras que la de los pobres ha crecido 2 puntos (de 9,5 a 11,6).

Finalmente, la tercera etapa, en la que se encontrarían Ghana y Togo, se caracterizaría por el inicio de la reducción de las desigualdades y el crecimiento de la escolarización, ya que los más ricos están cerca de la escolarización universal (90%) y los pobres han aumentado su escolarización, con unas tasas del 70 y del 60% respectivamente. Es difícil concretarse el momento preciso en qué comienza esta etapa, y puede variar según el país y a la vez tener distintos momentos; más interesante sería conocer si ello es resultado de un proceso general e histórico de desarrollo de un país o si ha existido alguna política que haya favorecido la reducción de las desigualdades, que sí tiene relevancia en este caso. En este caso, el aumento de la escolarización y la reducción de las desigualdades son la misma cosa ya que se pretende llegar a un mismo fin, y parece más fácil determinar los grupos sociales que pueden verse favorecidos por medidas concretas o que necesiten alguna ayuda precisa.

Además, en esa etapa, momento o situación se encontraban la mayoría de países de las distintas regiones que aparecen en el estudio de Filmer (tabla 5): más del 80 y del 90% de los hijos de las familias ricas estaba escolarizados, mientras que los de los pobres estaban a gran distancia de ellos o bien habían reducido las desigualdades. Pero en ambos casos, y excepto que disminuyeran las tasas de escolarización de los más pobres, las desigualdades sólo podían reducirse. Marruecos, Pakistán, India o Guatemala son ejemplos de la primera posibilidad: la escolarización de los ricos es de cómo mínimo el 85% pero la de los pobres es de 62 (Marruecos), 49 (Pakistán) o 44 (Guatemala e India) puntos menos. Por su parte, algunos países de Sudamérica como Bolivia, Brasil, Perú o Colombia o asiáticos (Indonesia o Filipinas), son ejemplos de países que, con unas tasas similares de escolarización de los ricos, tienen unas desigualdades bastante menores que los anteriores.

Concluyendo, parece ser que, al menos a mediados de los noventa, los países del África Occidental que hemos estudiado, especialmente los sahelianos (Burkina Faso, Malí, Níger y Senegal, éste último costero), aunque también Costa de Marfil y Benín eran –junto a otros de África del Sur y del Este como Madagascar, Mozambique, Ruanda o incluso Uganda- los únicos países del mundo con esa estructura o en esa etapa de desigualdades grandes y baja escolarización, especialmente de los pobres pero también de los ricos. Con esto se quiere insistir de nuevo en que es más importante conocer la situación de los diferentes grupos que las desigualdades. Volviendo a la tabla 4 hay que destacar, por ejemplo, que en Benín y Costa de Marfil, dos países vecinos de Ghana y Togo, y con sistemas educativos

teóricamente desarrollados, las tasa de asistencia escolar de los pobres son del 24 y del 32%. Peor es la situación de los pobres en Burkina Faso, Malí, Níger o Senegal, donde como mucho el 15% de los pobres asistía a la escuela.

Para tener una idea más clara de estas desigualdades hay que fijarse en las trayectorias escolares de los distintos grupos de renta de estos países. Estas tasas bajas de escolarización y las desigualdades entre ricos y pobres, ¿son resultado de una marginación escolar desde el comienzo, es decir, del acceso al primer curso de la escuela, o del abandono a lo largo de los ciclos de primaria y secundaria? Si se quieren aplicar las medidas eficientes y en el momento oportuno es esencial responder a estas preguntas. Gracias a la información de los artículos de Filmer y Filmer y Pritchett más o menos podemos hacerlo para los países de África Occidental.

En primer lugar, la no escolarización de los chicos y chicas en edad escolar de primaria o básica (6-11 ó 6-14 años) puede deberse a tres motivos – o estos chicos se encuentran en tres situaciones: no han ido nunca a la escuela, han empezado pero han abandonado pocos o varios cursos después retraso y no van a la escuela, pero van a empezar dentro de poco. Esta última situación, de retraso escolar o comienzo tardío no es extraña en los países africanos. Las tasas de escolarización no son las mismas en todas las edades del ciclo de primaria escolar y lo que ocurre en muchos países es que la escolarización es baja a los 6 años y va aumentando paulatinamente hasta llegar a su máximo a los 11-12 años; a partir de ahí la escolarización empieza a descender como consecuencia de los abandonos o se mantiene unos años más en esas tasas y luego se inicia el descenso (Lloyd y Blanc, 1996: 273 y ss.). Así, en los primeros años de la primaria la causa de la no escolarización suele ser que no se ha empezado la escuela, pero a medida que se pasa de curso y los alumnos tienen más edad, gana importancia el abandono como motivo de no estar en la escuela. Un poco más difícil es determinar los porcentajes exactos de alumnos que no irán jamás a la escuela, de los que irán pero con retraso y de los que abandonarán. En el informe *Children out of School* se hace una aproximación y el resultado de los países del África Occidental y Central es que de los alumnos de entre 6 y 11 años que no van a la escuela, el 76% no van a ir nunca a la escuela, el 20% va a entrar con retraso y el 4% abandonará antes de los 11 años. La cifra de abandono es baja porque como hemos señalado, los abandonos más cuantiosos empiezan poco después.

Sin embargo, cada país tiene su propio perfil y este tiene relación con las tasas de escolarización total: los países con mayores tasas son aquellos en los que los que no han empezado y no irán nunca a la escuela son un porcentaje pequeño. Por ejemplo, en Malí y Etiopía, países de baja escolarización (menos del 50% de 6-11 años) y desigualdades elevadas, la casi totalidad de los que no van a la escuela se debe a que ni siquiera han empezado. Sólo a partir de los 12 años, el abandono aparece: los que han conseguido entrar en la escuela llegan en su mayoría al menos a los 12 años, pero el problema está en que empiezan relativamente pocos (UIS, 2005). El artículo de Lloyd y Blanc nos muestra los perfiles de tres de los países que analiza. En Camerún y Malawi, países con tasas de escolarización medias de alrededor del 50-60% la principal razón de que no se vaya a la escuela es el no haber empezado: en

Malawi, a los 14 años, el 40% de chicos de esa edad no iba a la escuela, que se dividen en 30% que no ha ido nunca y 10% que ha abandonado. Los porcentajes son similares en Camerún, aunque tiene un poco más de peso el abandono. Naturalmente cuantos más años, crece la importancia del abandono, pero estamos en los ciclos de educación básica. Por otra parte, en Kenia, país con alta escolarización, a los 6 años, los niños que no van a la escuela son el 20%, pues no han empezado, pero como van incorporándose paulatinamente hasta los 14 años, el abandono es la principal causa de la no escolarización: del 15% de chicos que a esa edad no iban a la escuela, sólo el 5% (5 de cada 15) no había ido a la escuela. Esta pauta parece propia de las grandes ciudades como Kinshasa, que también suelen tener una tasa alta de escolarización. Ahí, de acuerdo con la investigación de Shapiro y Tambashe (2001), a la edad de 6 años el porcentaje de niños que no ha ido jamás a la escuela es de casi el 45%, pero se a los 9-10 años se ha reducido a cero; pero precisamente a partir de los 10 años, empezará a crecer el porcentaje de chicos que abandona el sistema educativo habiendo ido a la escuela. Con todo, la escolarización estará cerca del 90% hasta los 14-15 años, edad a partir de la cual el abandono crece enormemente hasta llegar a ser del 20% a los 19 años, casi la totalidad de los que no van a la escuela. Es decir, en Kinshasa, como en Kenia, existía un problema de retraso escolar entre los 6 y los 10 años y de abandono escolar a partir de los 12-14 años, pero el problema no es ir nunca a la escuela.

Los ejemplos de estas trayectorias, que muestran la diversidad de situaciones de los países africanos y son un ejemplo más de la inutilidad de trazar planes o programas educativos generales para la región, no pueden reproducirse para los países del África Occidental que estamos estudiando, pero sí vamos a trazar un breve perfil. Ya lo hicieron parcialmente Filmer y Pritchett (*id.* p. 93) sobre las trayectorias educativas de los hijos de familias pobres de los países que estudiaron. Los países del África Occidental, con la excepción de Ghana, se caracterizan por unos porcentajes muy bajos de alumnos pobres que empiezan la primaria y unos porcentajes de abandono muy elevados. Ello sólo ocurría ahí y en países concretos como Haití o Guatemala. En el resto de regiones las pautas eran distintas: en Asia del Sur, el porcentaje de chicos pobres que empezaba la escuela era pequeño, pero pocos abandonaban antes de acabar la primaria; en Sudamérica ocurría lo contrario, casi todos los alumnos pobres empezaban la primaria pero los abandonos se iniciaban ya desde los primeros cursos. La particularidad de los países del Norte de África, de Asia Central y del África del Sur y del Este es que una gran parte de los alumnos pobres empezaban y el abandono era elevado, pero éste se concentraba en los últimos cursos.

En la tabla 5 del anexo puede verse que en los países de África Occidental se juntan todos los problemas educativos, especialmente para los pobres. La primera columna nos muestra que en Burkina Faso, Malí o Níger no llegaban ni al 15% los hijos de familias pobres que pasaban el primer cursos, o sea, que empezaban la escuela; en Senegal eran el 20% y llama la atención que apenas fueran el 26% en Benín o el 42% en Costa de Marfil. En cambio, El 80% de los pobres de Ghana y el 65% de los de Togo sí empezaban la primaria. Pero no se trataba de un problema sólo de los pobres: para las familias de

rentas medias de estos países era difícil escolarizar a sus hijos e incluso para las ricas ya que, con la salvedad de Togo y Ghana, los porcentajes estaban por debajo o muy por debajo del 90%.

Por lo que hace al abandono, la tabla 6 del anexo muestra las ratios de abandono que calculamos para cada grupo de renta (columnas 5-7). Si éstas fueran 1 significaría que todos los alumnos que empezaron la primaria la acabaron (cuanto más alejado se está de 1 mayor ha sido el abandono), pero no es así. Observamos que, exceptuando Ghana, el abandono es claramente mayor entre los pobres que entre los hijos de familias con renta media y los ricos. Son llamativas las ratios de abandono de los pobres de Benín, Malí, Níger o Togo, pero el impacto no el abandono no es pequeño en ningún caso. Todo lo cual no hace más que alejar a los más pobres de la escuela y aumentar las desigualdades con los ricos.

Ahora bien, ¿qué medidas tomar al respecto? ¿Es más conveniente iniciar medidas para evitar el abandono o favorecer la entrada en la escuela? En otras regiones parece más claro, pero aquí se plantean los dos problemas. Es posible que sean más eficientes las medidas para evitar el abandono escolar, ya que los alumnos que están dentro disponen de ciertos recursos e incluso de predisposición, el esfuerzo sería menor, pero los más pobres se verían perjudicados. Como al discutir si es mejor aplicar políticas educativas generales o incluir medidas concretas para los colectivos favorecidos, las decisiones pueden basarse en la efectividad y en la eficiencia de la medidas – si la prioridad fuera el aumento máximo de la escolarización total-, pero también en la equidad y en la prioridad de ayudar a los grupos más desfavorecidos. En el siguiente apartado se comentan algunas medidas que se han tomado y la evaluación que se ha hecho de sus repercusiones.

2.2.2. Calidad de la enseñanza y aprendizaje

Es necesario añadir unas notas sobre la calidad de la educación en los países africanos, uno de los temas de investigación más desarrollados en los últimos años gracias, al menos en parte a varios programas internacionales de evaluación como el PASEC, realizado en países francófonos o el SACMEQ, iniciativa de un grupo numeroso de países del África del Sur y Austral. Naturalmente, el aumento de la calidad es una de las principales preocupaciones de gobiernos e instituciones internacionales, sobre todo si se logra escolarizar cada vez a más población. Será en el siguiente apartado cuando se apuntarán algunas de las principales políticas propuestas y los resultados de algunas evaluaciones. Como una aproximación a este tipo de evaluaciones, algunos estudios (Bernard, 2003, Mingat, 2003, UNESCO-Pole Dakar 2005) relacionan el mantenimiento de la alfabetización según los años de escolarización y constatan que son necesarios algunos años más que la primaria (casi el nivel del primer ciclo de secundaria) para que aquel se mantenga a lo largo de la vida.

De momento constataremos que algunas de estas evaluaciones sobre conocimientos entregan unos resultados bastante pobres, aunque de nuevo hay que señalar la aparición de algunas diferencias entre países. El informe de seguimiento de la EPT del 2005 se dedicaba a este tema, bajo el título de “El imperativo de la calidad”. En su estudio de la región subsahariana señalaba que, en Malawi, sólo el 7%

de los alumnos del último curso de primaria alcanzaban los estándares mínimos de lectura, pero señalan sobre todo las diferencias entre países. De acuerdo con las evaluaciones SACMEQ realizadas en siete países africanos, el porcentaje de alumnos que alcanzaban el nivel mínimo de comprensión lectora variaba entre el 22% y el 65%. Igualmente, la comparación de seis países del programa PASEC daba como resultado que, dependiendo del país, entre el 43% y el 14% de los alumnos de quinto de primaria tenían un nivel “bajo” según sus estándares de aprendizaje de francés y matemáticas. Para ser más preciso un artículo de Michaelowa (2003) y otro de Bernard (2003) analizan con más detalle los resultados del programa PASEC. Este programa evaluó durante los noventa los conocimientos en francés y matemáticas de los alumnos del segundo y del quinto curso de primaria de cinco países africanos: Burkina Faso, Camerún, Costa de Marfil, Madagascar y Senegal. Bernard muestra, como primer indicador, los resultados (sobre 100) medios en matemáticas y francés. Recogiendo sólo los del quinto curso (p. 10 y ss.), sólo logran una puntuación media por encima de 50 en francés Camerún y Costa de Marfil, mientras que las medias de los otros tres países están algo por encima de 40 puntos o son de 35, como en Senegal. Los resultados de las pruebas de matemáticas son similares, ya que sólo Madagascar y Camerún están por encima de 50 y de nuevo destacan los bajos resultados de Senegal, cuya media no llega a 38. Por otra parte, la dispersión de resultados es bastante similar en estos cinco países. Michaelowa, además, no detecta diferencias significativas entre los resultados de chicas y chicos. Otro indicador que se utiliza y que se aplica a los ocho países que han tenido evaluaciones (a los anteriores se añaden Yibuti, Malí y la República Centroafricana) es la llamada tasa de “décrochage” o porcentaje de alumnos cuyo resultado es inferior al que se obtendría si se respondiera al azar a las preguntas, cosa que se interpreta como que no han obtenido los conocimientos mínimos. Senegal es, coherentemente con los resultados anteriores, el país donde esta tasa es más alta y llega al 26%, mientras que en Camerún no supera el 5% (Bernard, *id.* p. 15). Por último, el estudio de Michaelowa (2006, p.1701) combina las variables del acceso a la escuela o escolarización y el aprendizaje al crear una tasa o índice que combina un nivel de aprendizaje mínimo y la tasa de escolarización de un país para calcular la posibilidad de que un chico o chica cualquiera vaya a la escuela en uno de los cinco países que estudia llegue al quinto curso de primaria y logre dicho aprendizaje mínimo. De entre todos los países destaca Camerún, donde, como dice la propia autora “a child in this country has a chance of almost 60% to reach the minimum level of basic learning competencies”. En cambio, en Burkina Faso o Senegal esta probabilidad es del 20%.

3. Políticas educativas y cooperación al desarrollo. Prioridades, recomendaciones, evaluaciones y críticas

El Foro Mundial sobre la Educación, que se celebró en Dakar en abril del 2000 y en el que participaron países y organizaciones internacionales, estableció una serie de objetivos o prioridades educativas y unas directrices de actuación que se han convertido en el principal referente, o el más conocido y extendido, a la hora de describir de modo sucinto la situación educativa de una región o de un país y

señalar las alternativas políticas que han de seguirse para alcanzar esos objetivos. Todo ello se conoce como el *Marco de Acción de Dakar* o por alguna variante de su subtítulo, *Educación para Todos: cumplir nuestros objetivos comunes* y hay pocos programas o proyectos de cooperación, documentos de planificación política, informes y trabajos de investigación que no mencionen dicho marco para guiarse por sus ideas o para criticarlas. Además, el hecho de que dos de los objetivos educativos de este marco pasaran pocos meses después a formar parte de los renombrados Objetivos de Desarrollo del Milenio les dio más trascendencia, aunque es realmente alrededor de la iniciativa del Marco de Acción de Dakar que giran o se inician los debates sobre cuáles son las políticas más apropiadas para mejorar la situación educativa o escolar de distintas regiones del mundo. El origen de los principios que surgen de este acuerdo se encontraba en las conferencias regionales previas que establecieron sus propios marcos de acción, pero el marco de Dakar tiene una vocación universal, la de convertirse en un conjunto de puntos de referencia que permitan, por ejemplo, la negociación o la colaboración entre países y organizaciones internacionales o entre países receptores y países donantes de ayuda destinada a la educación, tanto por lo que respecta a los objetivos como a las políticas que se han de aplicar. Es precisamente en este ámbito de la cooperación internacional, sobre todo entre los países africanos –en nuestro caso- y las organizaciones internacionales, donde surgen las mayores críticas a este orden educativo internacional, utilizando una expresión bastante común (Lange, 2005), ya que, por mucho que se insista en la diferencias que hay y en que son los países con carencias educativas los que han de elaborar sus planes educativos, las necesidades financieras que tienen limitan su iniciativa en tanto que dichos planes han de aprobarse para recibir una ayuda que incluye la obligación del asesoramiento en su aplicación, todo lo cual veremos a continuación con más precisión porque es un tema que aún se está investigando.

Dentro de este orden educativo, la UNESCO se adjudica el papel de liderar ideológicamente este proceso coordinando las actividades que se llevan a cabo, manteniendo su dinamismo y movilizándolo “en el plano nacional, regional e internacional a todos los participantes, es decir, a los organismos de financiación multilaterales y bilaterales, las organizaciones no gubernamentales, los interlocutores del sector privado y las organizaciones de la sociedad civil.” (UNESCO, 2000, p. 3). Al margen de las reuniones o la actividad política que ponga en marcha, los informes anuales de seguimiento del programa Educación para Todos que publica la UNESCO desde el 2002 son los documentos teóricos básicos en los que se describe tanto la situación escolar en el mundo o de regiones concretas como las principales líneas de políticas o medidas que pueden aplicarse, las cuales provienen de investigaciones o evaluaciones científicas pero también de unas opciones más o menos ideológicas. Aunque se haya creado un consenso educativo relativo, otras organizaciones internacionales elaboran sus propias propuestas cuya repercusión está muy relacionada con su papel de donantes de ayuda y las tareas de asesoría que se atribuyen. El Banco Mundial es quizás la más conocida de estas organizaciones, pero otras como la Unión Europea o la OCDE, donante de ayuda y supervisor de la cooperación al desarrollo, o incluso los principales países que dedican parte de la ayuda al desarrollo al ámbito escolar desarrollan o elaboran marcos de referencia en este tema que teóricamente han de fomentar la realización de las

medidas que consideran más adecuadas. Veremos que existen bastantes críticas a algunas de estas propuestas de políticas educativas pero, hasta donde sabemos, aún faltan investigaciones que permitan conocer la influencia real que dichas organizaciones, máxime cuando pueden presionar a través de la ayuda financiera y a un nivel teórico, sobre la capacidad o autonomía de los países, africanos en este caso, para elaborar y aplicar sus propias políticas, lo que nos llevará a preguntarse por el surgimiento de alternativas educativas africanas.

En fin, tirando del hilo de estos objetivos y propuestas de actuación internacionales se discutirán aquí algunas de las políticas o medidas educativas que se han aplicado o intentado aplicar en el contexto de los países africanos. Al respecto, hay que tener en cuenta que el Marco de Acción de Dakar no es completamente novedoso, sino que recupera los principios de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* establecida en Jomtien en 1990, del que en realidad es una continuación o reedición. Incluso hay precedentes más lejanos: pensando exclusivamente en África, en 1961 ya se había celebrado una cumbre educativa en Addis-Abeba en la que se estableció que, dos décadas más tarde, debía lograrse la escolarización primaria universal en África y que las tasas brutas de escolarización en secundaria y superior fueran del 30 y del 20%, respectivamente. Por otra parte, muchos de los informes –los de la UNESCO y del BM serán los estudiados- que citaremos combinan una parte teórica y otra basada en investigaciones y evaluaciones de proyectos concretos o de políticas generales en curso o ya realizadas, pero no nos basaremos exclusivamente en ellos, sino que, como nos interesa sobre todo la parte más práctica, buscaremos otras investigaciones que han estudiado tanto factores que afectan a varios aspectos de un sistema educativo como los resultados de políticas públicas. No será este apartado una revisión exhaustiva –las referencias son pocas- de qué se debe hacer para lograr la escolarización básica universal o para mejorar el aprendizaje en los países africanos pero sí una exposición de algunas de las principales discusiones actuales. Además, sólo aparecerán ejemplos de unos pocos países africanos, entre los cuales Ghana y Togo tendrán una presencia destacada. El apartado incluirá una mención al papel de la ayuda al desarrollo pero siempre desde la óptica de las políticas que contribuye a aplicar y no tanto a la política de ayuda al desarrollo en sí.

3.1. Objetivos y prioridades

El Marco de Acción de Dakar es un documento de 21 puntos –que luego se desarrollan en un comentario más preciso- que se inicia con una pincelada de la situación educativa en el mundo y la reivindicación o reafirmación (ya estaba presente en la Declaración de Jomtien) del estatus de derecho universal que tiene el acceso a la educación, lo cual no quita que se señalen, de modo sucinto, las repercusiones positivas que tiene a nivel personal y colectivo. Concretamente:

... todos los niños jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con

los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

La educación es un derecho fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI.

(Marco de Acción de Dakar, UNESCO, 2000, p.8)

Para que estas ideas se convirtieran en realidad se establecieron seis objetivos que se centraban en las áreas consideradas prioritarias y que dejaban entrever algunas medidas, aunque cierta ambigüedad o generalidad del planteamiento permite que en realidad se pueda hablar de un acercamiento general a los problemas de los sistemas educativos. Textualmente, estos son los objetivos (UNESCO, 2000, p. 8):

1. *Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;*
2. *Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;*²⁷
3. *Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;*
4. *Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50% en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente;*
5. *Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;*²⁸
6. *Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.*

La declaración de Jomtien establecía también seis objetivos, cinco de los cuales iban a reaparecer, casi calcados, en el marco de Dakar que acabamos de ver. Había algunas diferencias menores, como que el plazo que se daba para su cumplimiento era de una década –en Dakar era 15 años- o que en ciertos casos eran más precisos: por ejemplo, el tercer objetivo de Jomtien, referido a la calidad de la enseñanza, consideraba ideal que el 80% de los alumnos de 14 años alcanzaran un nivel mínimo de conocimientos. Con todo, la diferencia más clara es que en Jomtien no había una referencia explícita a lograr la igualdad

²⁷ Este objetivo se convirtió poco tiempo después, y literalmente, en el segundo de los objetivos de Desarrollo del Milenio.

²⁸ El Tercer objetivo del Milenio tiene que ver con la promoción de la igualdad entre sexos y una de las metas se corresponde con el objetivo de lograr la igualdad de acceso a los distintos niveles educativos.

educativa por sexo. En cambio, se destacaba la necesidad de una educación en todos los aspectos de la vida que proviniera tanto de la escuela como de los medios de socialización más tradicional, algo que desaparece en los objetivos de 2000. Por otro lado, pese a que se trata de un proyecto universal, el Marco de Acción de Dakar señala que son dos las regiones que se encuentran más alejados del logro de estos objetivos, por lo que deben recibir prioridad especial: África subsahariana y Asia Meridional.

Comparados con éstos, de carácter universal ¿cuán distintos son los objetivos educativos que definieron los países africanos en su conferencia este tema, celebrada a finales de 1999 en Johannesburgo? El esquema del marco de acción africano, titulado “Educación para el Renacimiento de África en el contexto de una Economía, una Comunicación y una Cultura Mundializadas” es bastante similar al que se acaba de mostrar: se describe, en primer lugar, la situación escolar o educativa general en la región de África y las repercusiones que tiene sobre distintos ámbitos de la realidad²⁹ y a continuación se asignan una funciones a los sistemas educativos que han de tener consecuencias tanto a nivel personal como colectivo, del mismo modo que sucedía con el marco de acción general. Reproducimos de nuevo textualmente cómo se expresan estas ideas para una comparación más clara:

Estamos más convencidos que nunca de que la educación es condición indispensable para habilitar al pueblo de África a fin de que pueda participar plenamente en la economía mundializada del siglo XXI y beneficiarse más efectivamente de las oportunidades que ofrecerá.

La educación preparará a las personas para que tomen posesión de su propio destino, liberándolas de toda dependencia y dotándolas de iniciativa, creatividad, espíritu crítico, espíritu de empresa, valores democráticos, orgullo y capacidad para apreciar la diversidad. La nueva África respetará los derechos humanos de cada persona y exigirá una buena gestión de los asuntos públicos y la responsabilidad de los gobernantes. Una cohesión social nueva permitirá resistir a las fuerzas de la violencia y la división. El acceso a la educación ya no se verá trabado por el género, el color, la tribu, el origen étnico, la condición social, las capacidades físicas y mentales, las creencias religiosas y las tendencias políticas.

(UNESCO, 2000, pp. 26 y 27)

A grandes rasgos no se aprecian diferencias de planteamiento: se insiste, aunque no se precisen los aspectos concretos, en el papel de los sistemas educativos para integrarse en un nuevo orden político y económico basado en la globalización, en que la educación va a permitir el desarrollo personal –siempre que no se vea impedido por factores sociales como los que se citan, ya que se da por seguro que van a desaparecer, aunque luego veremos que es uno de los objetivos- y que gracias a ello algunos de los principales problemas africanos –la gestión del poder público- empezarán a solucionarse. Deberían

²⁹ “El acceso a la educación es limitado, la calidad de la educación es deficiente, y los currículos a menudo no se adaptan a las necesidades de los alumnos ni contribuyen al desarrollo social, cultural y económico. Mientras los nuevos sectores de la industria y los servicios que surgen necesitan empresarios, gerentes y mano de obra calificada a fin de ser competitivos, nuestros anticuados sistemas educacionales siguen produciendo egresados que carecen de los conocimientos y las aptitudes que hacen falta.” (UNESCO, 2000, p. 26).

compararse el resto de marcos de acción para saber en qué medida se refieran a problemas propios, pero es justamente la cita de algunos problemas de África y su repercusión sobre la educación, que al mismo tiempo es una de las herramientas para superarlos, lo más diferenciado del planteamiento propiamente africano.

Con los objetivos ocurre una cosa similar, ya que son prácticamente los mismos que los del marco de acción general salvo por la precisión o el detalle de algunos de ellos y, de nuevo, por referencias concretas al contexto africano. No obstante, la dificultad del marco de acción para África la encontramos en la confusión o mezcla entre áreas prioritarias, estrategias, planes de acción, y objetivos, lo que hace muy difícil distinguirlos claramente porque lo que parecen en principio acciones o medidas concretas para lograr los objetivos principales se convierten por sí mismos en objetivos. Por ejemplo: hay cuatro áreas prioritarias (mejorar el acceso y la equidad, mejorar la calidad y la pertinencia de la educación, creación de capacidad institucional y profesional y mejorar la coparticipación), cinco objetivos estratégicos, nueve estrategias generales y diez directrices. Los objetivos estratégicos y las estrategias generales me parecen políticas generales y no objetivos propiamente dichos que pudieran compararse con los seis de Dakar. En cambio, sí lo son casi todas las directrices, que son éstas:

1. *Desarrollar programas de calidad para la atención y el desarrollo de la primera infancia.*
2. *Mejorar el acceso universal a la educación primaria (básica) y lograr que los alumnos terminen su escolaridad.* Concretamente, este objetivo se cumpliría si en el 2015 todos los niños y niñas pudieran empezar la primaria, que el 80% de los ya inscritos la terminaran y que de éstos el 90% pasara a la secundaria.
3. *Mejorar el rendimiento en materia de aprendizaje.*
4. *Mejorar la educación de las niñas y las mujeres.*
5. *Reducir el analfabetismo de adultos.*
6. *Desarrollar la educación básica y la formación práctica para los educandos no escolarizados.*
7. *Instaurar programas de educación sobre el VIH/SIDA y mecanismos de respuesta apropiados.*
8. *Mejorar la gestión y la buena administración.*
9. *Aumentar los créditos presupuestarios destinados a la educación.* Se precisa que se debería llegar a una inversión educativa del 7% del PIB dentro de los siguientes cinco años y hasta el 9% durante los diez siguientes.
10. *Institucionalización de las funciones de evaluación y seguimiento del equipo de EPT.*

Las seis primeras directrices coinciden plenamente con los objetivos de Dakar y las tres últimas son, de nuevo, propuestas políticas o medios para conseguir dichos objetivos, de manera que sólo el séptimo objetivo hace aparecer un problema muy presente y grave en varios países africanos y lo relaciona con la educación, que es uno de los teóricos instrumentos para combatir la enfermedad. Así, sin conocer el resto de marcos regionales, y exceptuando la precisión de algunos objetivos y esta referencia concreta al SIDA, a este nivel de objetivos el marco universal es tan aplicable como el regional. Es más, el marco universal,

el de Dakar, es el que realmente se aplica porque las ayudas, negociaciones y elaboración de planes no se hacen entre países africanos sino entre estos y los que transfieren ayudas desde otros continentes.

Antes de recoger comentarios y críticas que se han hecho de estos objetivos y del Marco de Acción de Dakar o programa de Educación para todos, veremos cuáles son los planteamientos que, a este nivel, propone la otra organización internacional con peso en temas educativos, el Banco Mundial.³⁰ Aparentemente -acaba de señalarse- existe un consenso internacional en cuanto a los objetivos y a las líneas de actuación, ¿se manifiesta o se traduce así en los informes y proyectos del BM? ¿O existen diferencias en unos aspectos y similitudes en otros, tanto al nivel de ideas, de la visión que se tiene de la educación y de las prioridades como de las medidas que han de aplicarse, aspectos en los que son muy frecuentes las críticas al BM? Desde los años 60 los proyectos de desarrollo financiados por el BM han tenido más o menos en cuenta que el nivel educativo de los países en los que aquéllos se aplicaban tendría un impacto en dicha aplicación (Heyneman, 2003), pero, como se decía en la nota al pie anterior, es a partir de finales de los 80 cuando la influencia del BM en temas educativos es mayor, lo que se refleja en la publicación y repercusión de los informes en las que se muestran las prioridades, estrategias y líneas de actuación en esta materia. Centrándonos sólo en los más recientes, y hasta donde sabemos, se han publicado tres informes generales (1995, 1999 y 2005)³¹ y dos específicos sobre África (1988 y 2001)³². Una vez revisados los generales, las particularidades de la posición del BM no se encuentran en los objetivos o en las prioridades y sí en la perspectiva que se tiene de las funciones, del carácter de este bien y en las medidas que se proponen, lo cual va muy ligado al aspecto anterior que es, en realidad, aquel alrededor del cual giran los dos restantes. Con todo, cambios recientes en cuanto a los objetivos son suficientes para prestarles un poco de atención.

Uno de los primeros aspectos sobre los que se ha llamado la atención es el carácter marcadamente instrumental que tiene la educación o escolarización en el planteamiento general del BM (Künzler, *id.*). Las repercusiones positivas directas e indirectas que se esperan de la educación son uno de los elementos fundamentales de cualquier iniciativa o proyecto escolar, como se ve en los fragmentos

³⁰ Künzler (2008, c.5) dedica unas páginas a describir el entorno internacional que condiciona las políticas educativas africanas y, pese a que se nombran otras instituciones, son la UNESCO y el Banco Mundial las que se estudian con precisión. De acuerdo con Künzler, a partir de la década de los noventa (la conferencia de Jomtien sería el punto de partida y la de Dakar su consolidación) es el Banco Mundial la institución dominante en este ámbito, mientras que la UNESCO habría perdido influencia materialmente y en el plano de las ideas, aunque el conjunto de objetivos y propuestas de actuación se nos presenten como consensuados en las resoluciones de estas dos conferencias, por ejemplo. Al respecto, Heyneman (2003, 328-329) muestra que la UNESCO pierde mucho peso durante los noventa, ya que tres cuartas partes de su programa de cooperación lo financiaba el BM, lo cual colocaba esta institución en una situación comprometida con el resultado de que "*The Bank virtually had the field of education policy to itself.*" (*ibid.*). Este papel preponderante del BM lo analizan también Altinok (2004) y Altinok y Lakhal (2007), que lo explican por el peso de la deuda externa de los países pobres, Fine y Rose (2001), que llaman la atención sobre el hecho de que es el propio BM el que ha logrado atribuirse tal importancia, y, muchos años antes, Vinokur (1987), con el argumento de que era la institución que más poder tenía a la hora de condicionar préstamos para proyectos educativos. Por otro lado, existen acuerdos y proyectos regionales o internacionales con menos publicidad, pero que pueden ser interesantes para un contraste con los más conocidos. No se tratarán aquí pero véase Oya y Begué (2005, c. 2) para una breve descripción.

³¹ Que son, respectivamente, *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review, Education Sector Strategy y Education Sector Strategy Update. Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness.*

³² *L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion y A chance to Learn. Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa.* Este último, de 2001, es el único que explícitamente se atribuye a su autor, Adriaan Verspoor, y no a la institución, pero no tiene mucho sentido, ya que en los otros aparecen informaciones similares.

que se transcribían hace unas páginas. No obstante, se apreciaba igualmente que el logro de algunos objetivos, el acceso a la primaria o la igualdad por sexos, por ejemplo, era incondicional, se entendía, desde una perspectiva normativa (Künzler, *id.*) como un derecho y el desarrollo de un sistema educativo universal como componente fundamental de cualquier país, sistema social o político.³³ Más concretamente, la perspectiva educativa del BM ha sido fundamentalmente económica y ligada a la teoría del capital humano (Fine y Rose, 2001). Ello queda bastante claro desde el comienzo del informe de 1995 (World Bank, 1995, p.1):

Education is critical for economic growth and poverty reduction. Changing technology and economic reforms are creating dramatic shifts in the structure of economies, industries and labour markets throughout the world. The rapid increase in knowledge and the pace of changing technology raise the possibility of sustained economic growth with frequent more changes during individuals' lives. These developments have created two key priorities for education: it must meet economies' growing demands for adaptable workers who can readily acquire new skills and must support the continued expansion of knowledge.

En los primeros capítulos y apartados de dicho informe se irán ampliando algunos de estos puntos y se llamará la atención sobre ciertos aspectos, como que los niveles fundamentales son la escuela básica, o sea, la primaria y el primer ciclo de secundaria, o las repercusiones positivas que tiene el aumento de la educación sobre la fertilidad y la salud infantil, pero a lo largo del informe la perspectiva que prevalece y condiciona las medidas que se proponen es la que acaba de citarse. En cuanto a los objetivos marcados en este informe son bastante más generales e imprecisos que los que se marcaron en la Conferencia de Jomtien o que aparecerán tras la de Dakar. Así, más que de objetivos se habla de desafíos, de problemas que hay que resolver, aunque no se precisen si se ha de llegar a una determinada tasa de escolarización, por ejemplo. Son, pues, cuatro los ámbitos en los que se ha de actuar (*id.* c. 2): i) aumentar el acceso a la escuela, sobre todo a los niveles básicos; II) reducir las desigualdades de acceso, lo cual está relacionado con el anterior y pensado para lo que llaman los “grupos desaventajados” (pobres, minorías étnicas y lingüísticas, nómadas, refugiados, niños trabajadores y de la calle) y, sobre todo, por las desigualdades de sexo; III) mejorar la calidad de la enseñanza, o sea, aumentar el aprendizaje y IV) acelerar las reformas de los sistemas educativos, que es un objetivo excesivamente general y, en realidad, más un medio que un fin, pero que se vincula a los cambios económicos de mediados de los noventa y a la reforma de los sistemas educativos de los países socialistas. Pese a esta vaguedad, más o menos se abarcan los mismos temas y objetivos que en el Marco de Acción de Dakar.

El informe o documento estratégico de 1999 sigue una misma línea en cuanto a la adopción de una perspectiva, que es de nuevo fundamente económica e instrumental. La economía de mercado, la globalización, la expansión y la importancia de la adopción de las nuevas tecnologías e incluso la

³³ Para distintos enfoques del desarrollo de los sistemas educativos (de derecho, de capital humano o como sistema de provisión), véase Oya y Begué (2006, c.1)

democratización de muchas zonas del mundo durante los años 90 otorgan a la escolarización un papel fundamental en cuanto que es fundamental para la integración y competición en cada uno de estos ámbitos (World Bank, 1999, c. 1). Por lo que hace a los objetivos, no se distancian mucho de los anteriores pero hay una conexión clara con el contexto educativo internacional, representado por la Conferencia de Jomtien de 1990, cuyos objetivos se citan y asumen explícitamente, pese a que se pone mucho énfasis en la calidad de la enseñanza: el lema o visión de este informe es “educación de calidad para todos”. No obstante, al precisar un poco resulta que de nuevo se mezclan objetivos concretos, que a la vez se matizan en otras partes, con áreas de actuación más amplias. Así, el objetivo primordial es la escolarización básica universal, con especial atención a la escolarización femenina y a la de los sectores más pobres de las poblaciones. En distintas páginas del informe se hace referencia a la necesidad de que exista un aumento del acceso y de la calidad de los ciclos de secundaria superior y de terciaria, ya sea en las ramas más académicas o profesionales, que son los niveles que permiten la integración en el entorno global, pero se deja claro que la prioridad política han de ser los ciclos básicos, en los cuales se adquieren las habilidades o conocimientos fundamentales –leer, escribir, razonar, sociabilidad y cooperación- que permiten la acumulación de conocimientos superiores y el uso de nuevas tecnologías (*id.* p. 8). El segundo objetivo tiene que ver con la mejora de la calidad de la enseñanza y aquí ya se entra en la asimilación de objetivos con las áreas de actuación a partir de los cuales aquéllos pueden conseguirse. La consecución de este objetivo supone, pues, que se apliquen políticas en estos aspectos: educación y desarrollo físico o salud en los primeros años (lo que se dice en inglés *Early Child Development*); aplicación de innovaciones tecnológicas en la enseñanza (cosa que se destaca especialmente para los países africanos) y toda una serie de reformas en aspectos concretos del sistema educativo como la evaluación de los resultados y la adecuación del currículum, la descentralización o la financiación privada de parte del sistema educativo. Ahora bien, como en el informe anterior y aunque se manifieste que cada país ha de establecer sus prioridades, los objetivos son más o menos los mismos, incluyendo en ello su carácter impreciso.

Pese a ello, vale la pena llamar la atención sobre este aspecto porque el informe o la revisión de 2005 añade o amplía estos objetivos, sobre todo por lo que hace a los niveles de enseñanza que deberían ser prioritarios. Concerniente a este tema, no está de más añadir que en 2002 se puso en marcha, con el BM teniendo un papel fundamental en ello, la Iniciativa de la Vía Rápida, un proyecto para apoyar desde las distintas instituciones de ayuda o cooperación al desarrollo los programas educativos de los países que cumplieran una serie de requisitos (FTI, 2004). Esta iniciativa volvía a poner énfasis en que el objetivo primordial en la educación básica, ya que su finalidad fundamental era trabajar para cumplir con los objetivos del programa de Educación para Todos. La revisión de 2005 insiste en que tanto estos objetivos como los temas o prioridades del informe de 1999 siguen siendo válidos e introduce algunos elementos o ámbitos en los que es posible y necesaria la intervención política, como son el impacto del SIDA sobre el sistema educativo, las desigualdades de aprendizaje entre y dentro de los países o la creciente demanda de educación secundaria. No obstante, con la misma perspectiva económica que guía todas las

publicaciones, en esta ocasión se insiste muy explícitamente –cuando en informes anteriores se hacía casi de pasada- en el impacto del ciclo de enseñanza superior o terciaria y de la formación continua en el crecimiento económico dentro de un entorno de la economía del conocimiento y de la necesidad de participar y crear innovaciones científicas y tecnológicas. (World Bank, 2005, c.1 y 3). Por ello, y pese a que de nuevo no se establece un nivel o una tasa de escolarización que defina claramente este objetivo, a diferencia del anterior informe se afirma que el objetivo principal no es sólo la educación para todos sino también “Education for All and Education for the Knowledge Economy”, lo cual se traduce en que se mantiene “focus on basic education while recognizing in parallel the importance of post-basic education and life-long learning” (*Id.* p.20).

Comentábamos que el BM o sus expertos han publicado dos informes de objetivos, prioridades y estrategias dedicados en exclusiva a la región del África subsahariana. Centrándonos sólo en las metas a alcanzar o los ámbitos prioritarios de actuación, ¿qué añaden o precisan estos dos estudios? En primer lugar, hay que señalar que están separados por más de una década, lo que significa que se enmarcan en unos contextos regionales (la evolución de la escolarización en la región africana durante los años precedentes) e internacionales (que acabamos de ver) y ello condiciona o incluso permite entender las diferencias que hay entre ellos, por ello es necesario ver cuál ha sido la evolución, aunque al final nos centremos en el más reciente.

El informe de 1998 deja claro desde el subtítulo cuáles son los tres objetivos básicos que establece, aunque con el sentido que hemos dado a objetivos siguiendo el Marco de Acción de Dakar, sólo al tercero de ellos podemos considerarlo como tal, ya que los dos primeros son, cosa que se reconoce, medios para alcanzar este tercero. Ello no les resta trascendencia porque en realidad es a partir de estos que se proponen las principales líneas de actuación, hecho que se repite constantemente en este tipo de informes. Así, tras los años de gran crecimiento relativo que había ocurrido durante las décadas de los 60 y los 70, la de los 80 fue la del descenso de la escolarización y de la calidad del sistema educativo (por lo que hace a la parte más material del mismo). La crisis económica africana de esos mismos años completa este contexto en el que se establece con claridad que los objetivos educativos son el ajuste, la revitalización y la expansión selectiva de la escolarización (Banque Mondiale, 1988, c.8). Con otras palabras, lo que se quiere decir es que las prioridades han de ser la búsqueda de recursos financieros, incentivar las escuelas no estatales y la contención de los costes unitarios (ajuste); la conservación y mejora de las infraestructuras, reforzar los sistemas de exámenes (revitalización) y, como consecuencia del logro de estos dos objetivos se alcanzará la expansión escolar tras los años de crisis (*Ibid.*). No obstante, en este último punto, que es el que más se acerca a lo que hemos entendido por objetivos educativos, se marcan unas prioridades pero de un modo muy vago e incluso éstas, en tanto que se refieren a la importancia de los distintos ciclos, se basan más en el modo cómo han de financiarse éstos que en la escolarización que debe lograrse en cada uno de ellos. Así, sólo se dice que el fundamento de todo el edificio es la primaria y, por tanto, que este ciclo ha de ser prioritario en cuanto a la inversión, que la secundaria y la formación profesional son los ciclos en los que se consolidan las

competencias y que la educación superior es la “preparación para las responsabilidades”. Pese a la poca precisión de estos objetivos y a que, en cuanto a las medidas o políticas concretas que se recomiendan se hará más caso a informes más recientes, llama la atención que es en los niveles postprimarios donde más se insiste en que la calidad es baja, el gasto excesivo y que han de buscarse otras formas de financiación lo que quiere decir tasas más altas o “accroître la contribution financière des bénéficiaires” (id. c. 6), tanto por las matrículas –o sea acabar con becas y ayudas- como por los servicios. Además, se insiste en el carácter muy utilitario o instrumental de la educación a estos niveles hasta el punto de que, se insiste en que, al mismo tiempo que deben reducirse los costes y aumentar la eficiencia, ha de fomentarse la formación de cuadros y técnicos científicos y limitar el número de ciertos títulos. Como se verá en alguno de los capítulos posteriores con algunos ejemplos, algunas de estas propuestas venían provocadas por las ideas de que durante las décadas anteriores las subvenciones y ayudas que recibían los estudiantes de segundo y tercer ciclo eran muy elevadas y sólo favorecían a familias y estudiantes con más recursos, los cuales a la vez conseguían puestos de trabajo en la administración pública, con lo que se cerraba un círculo que se rompió con la crisis económica de los 80 con el paro del reclutamiento de funcionarios.

Más de una década más tarde, el informe *A chance to learn* (2001) se presentaba bajo otras circunstancias. Se hace referencia a los recientes consensos internacionales de comienzos de la década y, pese a que el diagnóstico de los sistemas educativos africanos es clara (baja asistencia o escolarización relativa y calidad limitada), se destaca que durante la década de los noventa no tuvieron lugar descensos o crisis de escolarización tan profundas como los de las 80 sino más bien un cierto estancamiento o incluso un tímido aumento de la escolarización y por otro lado, desde mediados de los 90 se empiezan a detectar signos de cierta recuperación económica. Como puede intuirse, lo que no ha cambiado es la visión que se tiene del papel de la educación e incluso se pone un poco más de énfasis en su importancia para la integración de África en la economía global y en la reducción de la pobreza (World Bank, 2001, p. 1):

In the knowledge-based global economy of the coming decades, education will be the cornerstone of broad-based economic growth and poverty reduction- providing the means for people to confront new development challenges and improve their lives. Without major advances in education Africa will not be able to take advantage of trade and development opportunities in a technology-driven and rapidly integrating world economy. Education is also the most important investment for making progress toward the international social development goals adopted by the world's governments for 2015. Without rapid and substantial improvements in education access and quality in Sub-Saharan Africa, where 49 percent of people struggle to survive on less than \$1 a day, broader poverty reduction efforts will be blunted.

No obstante, al argumento económico o a la vinculación con el crecimiento económico se complementa de nuevo con referencias manifiestas al impacto positivo de la educación en otros ámbitos que pueden llegar a mejorar el nivel de vida de las poblaciones. Es el caso concreto de la educación de las chicas que

repercute favorablemente en la reducción de la fertilidad y de la mortalidad infantil así como en la nutrición y los cuidados sanitarios que se dan dentro del hogar e incluso en los mismos resultados escolares de sus hijos. A la educación se le adjudica también la capacidad de fomentar la convivencia, la tolerancia y el proceso de construcción nacional hasta el punto de que *“broad and equitable access to education is thus essential for sustained progress toward democracy, civil participation, and better governance.”* (*id.* p. 8).

Alrededor de las repercusiones esperadas de la escolarización, este informe destacar por matizar o incluso relativizarlas, en tanto que la educación es un instrumento más (*ibid.*):

First, education development is a necessary but not a sufficient condition for development. Secondly, only investments in quality education –balanced among all parts of the system- make a difference. Third, the returns to these investments materialize only in an environment of good governance, political and macroeconomic stability, and broad and equitable access to social services.

En este párrafo ya se indica una de las prioridades que aparece en todos los informes, la del trabajo en la calidad de la educación. Sin embargo, los objetivos precisos se marcan en el aspecto del acceso y del desarrollo de los distintos niveles educativos. Es aquí donde aparece más claramente la vinculación que quiere establecerse con los efectos que la educación ha de tener sobre el crecimiento o el desarrollo económico, ya que las prioridades son las siguientes (*id.* p.32):

- Rapidly increasing the education attainment of the labor force by enrolling all school-age children in good primary schools.
- Gradually expanding access to the full basic education cycle for primary school graduates and giving youth and adults who lack essential literacy and numeracy skills the opportunity to participate in adult basic education programs.
- Enhancing the vocational and technical skills of young and adults through continuous job-related skill development programs offered by demand-driven, including public and private providers.
- Preparing more selected students for further education, especially for scientific and technological careers, by strengthening math, science, and technology programs in secondary and post-secondary institutions.
- Revitalizing national research and development programs

Creo que hay que destacar dos o tres hechos de estos objetivos, que en realidad están más o menos presentes en todos los informes o planificaciones que hemos visto hasta ahora: la vaguedad, su poca precisión salvo por lo que hace al nivel y la importancia que se da a los niveles post-básicos, a la formación profesional y, sobre todo, a la investigación y a la formación superior de científicos y técnicos. El reconocimiento explícito del papel de los ciclos que están más allá de la básica y de la necesidad de un desarrollo armónico de los distintos ciclos del sistema educativo es uno de los puntos que más se destacan y se refuerzan con afirmaciones del siguiente estilo (*id.* p. 7):

Primary education cannot expand and economies cannot grow without an education system that trains a large number of students beyond the basic cycle, including graduates students at universities. To be sustainable, education development must be balanced. It must ensure that systems produce students at different levels with qualifications that respond to the demand of the labor market, producing a continuous supply of skilled workers, technicians, professionals, managers and leaders.

Ahora bien, en realidad, no queda muy claro cuáles han de ser, pensando sobre todo en las repercusiones económicas y sociales, los niveles más o menos precisos o la orientación clara que debería guiar el desarrollo de los sistemas educativos africanos, más allá del desarrollo equilibrado de todo el sistema que se propone y de que *“at the same time, the system will not be able to contribute to national, social and economic development goals without the strong basis of rapid progress toward universal primary education.”* (id. p. 32). La salida que se da a esta situación, no sólo en este informe sino en cualquier documento político o de planificación es que ha de depender de cada país, que ha de planificar según sus circunstancias, medios y objetivos la forma del desarrollo de sus sistema educativo, ¿no es estos contradictorio con el mismo hecho de señalar estos objetivos, de marcar unas pautas internacionales, tema al que se ha dedicado tantas páginas? La solución es un punto intermedio, incluso no haciendo mucho caso a las recomendaciones internacionales, pero no deja de ser una fórmula que sirve sólo precisamente para este tipo de documentos (*ibid.*):

African countries should formulate local strategies, policies, and reforms to accelerate education development rather than adopt international solutions customized to local conditions. However, knowledge and experience from other African countries and from outside Africa should strengthen and enlighten local strategies. This approach will allow countries to design programs that are appropriate, affordable and sustainable without repeating the mistakes of others.

Esta idea se repite en el Marco de Acción de Dakar, donde se afirma que, teniendo en cuenta distintas fuentes, entre ellas estos acuerdos internacionales son los Estados los que han de elaborar sus planes de acción (UNESCO, 2000, p.9). Además, al detallar el contenido de los seis objetivos educativo adoptados – en especial el tercero, relativo a la formación de jóvenes y adultos, que simplemente significa, tras un enunciado complicado, que han de expandirse los niveles de secundaria y superior- se aprecia que, al margen de que la prioridad es la escolarización básica o primaria universal, con especial énfasis en el acceso de las chicas, en realidad los objetivos son suficientemente amplios para afirmar que lo que se busca es el crecimiento equilibrado o armónico de los distintos ciclos escolares, sin que se pueda precisar mucho más y sin que ni siquiera se hay producido una evolución clara, salvo quizás la atención prestada a la escolarización femenina.

Ahora bien, si así es, ¿vale la pena dedicar tanto espacio a estos informes y a los objetivos educativos internacionales? Evidentemente, el hecho de recogerlos y comentarlos es necesario, sobre todo si no se conocen, pero no resultan extraños para quien esté un poco familiarizado con tal asunto.

Aceptado esto, si se nos asegurara que determinan cuál van a ser el camino, o sea los objetivos concretos, que va a seguir cada país y que ello determinará igualmente las medidas concretas que van a tomarse, tendrían un valor más alto. No obstante, aunque se establezcan prioridades, son tan amplios, vagos- y no vinculantes- que en realidad permiten barajar muchas opciones y lo que nos interesa aquí es precisamente las medidas o políticas generales concretas que se aplican, ya que para tener una idea de los objetivos que realmente tienen los países sería necesario saber los proyectos concretos de cada uno –cosa que haremos con Ghana y Togo- o de una muestra, incluso si no fueran muy distintos. A pesar de esto, sí se puede llegar a justificar esta extensión con dos fines: primero, comentar las investigaciones y críticas que se han elaborado sobre el mismo hecho de que existan estos objetivos, unos marcos de acción internacional, unas determinadas relaciones entre instituciones y países y las contradicciones a lo que todo ello da lugar; segundo, revisar los estudios sobre las repercusiones de la educación (de los distintos niveles de escolarización) en varias esferas, lo que en realidad sí está relacionado con las prioridades que podrían establecer los países.

Por ejemplo, Jansen (2005) basa su análisis o crítica del hecho de establecer marcos de acción y objetivos educativos internacionales (sobre todo los que se establecen en el año 2000, aunque se refiere a un proceso más general que denomina el “target setting in education”) en la descripción de tres falacias que lo sustentan para mostrar como puede llegar a perjudicar el desarrollo de los sistemas educativos de los países africanos, entre otros. La primera, metodológica, tiene que ver con la convicción o con la falta de debate serio alrededor de la posibilidad de que se pueda medir con precisión estos objetivos, o sea, alrededor de la verosimilitud de los valores de estos indicadores en unos contextos donde la recolección de datos está sujeta a circunstancias desfavorables. La segunda, conceptual, se refiere al significado poco preciso de los objetivos en varias dimensiones. Así, en ocasiones se habla de escolarización primaria universal y en otras de escolarización básica; por otro lado, el estado de las cosas definitivo que busca el objetivo es susceptible de interpretaciones: por ejemplo, la escolarización primaria universal para 2015, ¿significa que ese año ya debería haber acabado todos los niños y niñas con la edad correspondiente, es decir, que la tasa de finalización de primaria ya fuera del 100%? ¿O bien que en 2015 todos los niños y niñas con la edad correspondiente empezaran primaria, o sea un tasa de acceso del 100%? ¿O incluso que el sistema escolar tuviera capacidad para acogerlos a todos? (*id.* p. 373). La tercera falacia a la que se refiere Jansen la llama organizativa y se basa en la crítica al presunción de que, pese a que exista un acuerdo, los países van a tener la capacidad de cambiar, casi naturalmente, su organización burocrática y sus objetivos políticos para adaptarse a este nuevo orden. Con otras palabras, los marcos de acción internacionales no tienen en cuenta los procesos o dinámica administrativas internas de los sistemas educativos. Estas tres falacias o suposiciones deberían ser argumentos para rechazar la integración de los países en este proyecto o al menos llevar a pensar en cambios dentro del mismo, pero sucede lo contrario, la participación de los Estados en este proyecto. La investigación de Jansen (*id.*, p. 375) encuentra, a partir de su investigación con políticos y técnicos educativos de los países del sur de África, tres razones para ello, que están lejos del valor intrínseco que se da a acuerdos

internacionales. En primer lugar, la aceptación de los objetivos educativos tiene un alto componente simbólico, es la demostración de que se está integrado en un proyecto educativo internacional: está mal visto no integrarse en un marco de acción con objetivos razonables en apariencia. Las dos siguientes razones están muy relacionadas entre sí y con la primera: hay muy pocas posibilidades de iniciar negociaciones y búsqueda de apoyos para proyectos educativos fuera de este marco y las ayudas financieras se comprometen siempre que se siga este marco, incluso si los resultados no son positivos al comienzo. Este último aspecto lo trataremos a continuación con más detalle. No obstante, las críticas más llamativas se basan en las repercusiones que puede tener para el funcionamiento de los sistemas educativos desde el momento en que se hará prevalecer el lograr unos objetivos, esto es, lo que se pueda medir, al desarrollo más o menos propio de cada sistema educativo adaptado a las circunstancias de los alumnos y de su país (*id.*, p. 377). Entre otros ejemplos que se dan, se insiste en las repercusiones que puede tener sobre la calidad de la enseñanza el que se dé tanta importancia a la escolarización primaria o básica universal, o sea, a la asistencia, que a la calidad o al aprendizaje, aspecto que también destacan King y Rose (2005), que critican el carácter reduccionista y cuantitativo de los objetivos educativos.

Otros análisis no se alejan de esta línea de argumentos, pero describen directamente el establecimiento de prioridades, de políticas y en general de marcos de acción como nuevas formas –o actualizaciones de antiguas- de condicionar la ayuda o de imperialismo o colonialismo educativo, como es el caso de Brock-Ütne (2000). Su libro, de títulos y subtítulos explícitos, se refiere en exclusiva a los países africanos, con ejemplos del sur de la región, y sostiene, muy simplemente resumido, que el proyecto de Educación para Todos nos es sino una nueva forma de dominio, cuyo resultado será que sólo una parte de la población va a tener acceso real a un modelo de escolarización no africano, sobre todo en el ámbito del currículo y de las lenguas de enseñanza, dos de los temas que trata.

Por otro lado, el tema de los condicionamientos políticos, tanto a nivel de objetivos como de medidas concretas a aplicar, es otra dimensión o aspecto que orienta estas críticas. Aparentemente, si se siguiera de modo estricto lo que se anuncia en los marcos de acción o iniciativas similares, son los propios países los encargados de elaborar –tras colaboración y diálogo con la sociedad civil y los organismos internacionales- los planes o proyectos educativos a partir de los cuales se puede negociar el apoyo a dichos proyectos. Aunque no siempre se destaca claramente, expresiones como “afirmamos que ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño de lograr esa meta.” (UNESCO, 2000, p. 9) o que proyectos como los de ayuda a los países pobres muy endeudados (HIPC, en inglés) o la Iniciativa de la Vía Rápida condicionen su ayuda a que los proyectos que les presentes sean “creíbles” (Altinok y Lakhal, 2007), son las que llevan a hablar de estos acuerdos internacionales como nuevas formas de condicionar las ayudas y, por tanto, las políticas escolares sin mucho espacio para alternativas africanas (King y Rose, *id.*).

Todos los estudios que acaban de citarse desarrollan con más precisión este tema e incluyen otras referencias más completas, que han de permitir hacerse una idea sobre la cuestión que da lugar a la discusión y que, hasta donde sé, está pendiente de resolver, esto es, el margen o la autonomía del que

disponen los países para elaborar sus políticas o la influencia real de estos grandes acuerdos incluso al margen de la ayuda. A continuación, para cerrar la sección vamos a comentar los resultados de algunas investigaciones sobre las consecuencias de la escolarización, cosa que aparece desde el principio de cualquier planificación. La prioridad que se establecía, por ejemplo, era la de la escolarización básica y dentro de ella la escolarización femenina, aunque el enunciado de los objetivos y el que no se estableciera una jerarquía permitía que, en realidad, los distintos niveles y dimensiones del sistema educativo se convirtieran en ámbitos en los que era importante actuar. De acuerdo con la interpretación que se puede hacer de muchos de los textos la decisión final dependía de cada país y una de los criterios que podrían orientar estas elecciones sería justamente conocer los efectos del progreso de distintos niveles escolares. Este elemento instrumental es obvio pero no determinante, ya que, al menos por lo que hace a los objetivos básicos, primaba más la parte normativa, la que ponía énfasis en que un nivel educativo mínimo es un derecho incondicional e incluso, aunque no se cite explícitamente, podría relacionarse con los procesos de institucionalización de la escuela. Ahora bien, ello no quita valor a que se examine si efectivamente hasta qué punto se han comprobado los efectos positivos que se atribuyen a la educación.

Todos o casi todos los informes anuales publicados por UNESCO a raíz del Marco e Acción de Dakar (informes de seguimiento de la EPT) y los informes del BM que hemos citado incluyen referencias y pequeños resúmenes de los resultados de diversas investigaciones del tema que nos ocupa. Suelen distinguir unos efectos sobre la esfera económica y otros sobre la social y política, más amplias. Aquí sólo vamos a citar unas pocas aportaciones recientes. Un trabajo de Hannum y Buchmann (2005) recopilan y analizan muchas investigaciones hechas en países en vías de desarrollo hasta hace unos pocos años sobre los efectos de la escolarización en siguientes dimensiones³⁴: crecimiento económico, inserción laboral o rendimientos económicos individuales, desigualdades sociales, salud y demografía y cambio político. En general, los resultados de estas investigaciones apuntan hacia unos resultados mixtos, ya que, excepción hecha de la parte relativa a la salud y a la demografía, temas muy relacionados con la escolarización femenina, con resultados positivos,³⁵ el resto se mueve entre los efectos positivos de la educación y la ausencia de los mismos.

Desde una orientación económica, una de las propuestas más conocidas que ha intentado resumir los efectos de la escolarización ha sido el cálculo de las tasas de rendimiento sociales e individuales de la educación, una de las intenciones de la cual es orientar las decisiones políticas, como indica el título de una de la obras del principal impulsor de esta corriente (Psacharopoulos y Woodhall,

³⁴ Pueden consultarse igualmente el trabajo de Baudelot, *et al.* (2004), importante en tanto que resumen preciso y amplio de los efectos de la educación, aplicable a países ricos y pobres o con distintos niveles de desarrollo educativo y que toca muchos temas y efectos: sobre el proceso de socialización en general, la economía, la demografía, o la política.

³⁵ Al margen de los resultados de las investigaciones que reseñan, Hannum y Buschmann dan pruebas de la relación existente entre el nivel educativo y tres hechos demográficos o sanitarios: la tasa de fecundidad, los índices de vacunación o inmunización y la mortalidad infantil. Pese a las excepciones, ya que se comparan unos diez países, la tendencia es un efecto casi lineal, a más educación de la madre, menor son las tasas de fecundidad y de mortalidad infantil y mayor la de inmunización. Puede verse también Glewwe (2002) para otro análisis y explicación de los efectos de la educación sobre diversos hechos demográficos. Por otro lado, no he encontrado ninguna investigación dedicada a los efectos de la escolarización masculina.

1987). Desde los años 70 y 80 esta perspectiva fue cobrando fuerza en el seno de instituciones internacionales (el BM, por ejemplo, Heyneman, 2003) y sus resultados se han ido actualizando sucesivamente (el más reciente, Psacharopoulos y Patrinos, 2002). Esta última aportación vuelve a afirmar los resultados anteriores: en resumen, a nivel mundial, por lo que hace a los rendimientos sociales de la educación éstos serían decrecientes según el nivel, o sea, los mayores los daría la escolarización primaria. Por lo que hace a los rendimientos individuales o privados de nuevo es la primaria la que consigue los mayores, pero en esta ocasión seguida de la educación universitaria y en último lugar la secundaria. Como veremos en la siguiente sección, las políticas que se han derivado de estos cálculos han sido bastante criticadas (Heyneman, 2003, p.325 y s.), pero lo ha sido también el proceso de cálculo en sí, esto es, el método y la calidad de los datos utilizados. Uno de los ejemplos más citados en el contexto africano es el de Bennel (1996), que repasa dichos aspectos para volver a calcular las tasas de rendimiento de la educación en África subsahariana y obtiene unos resultados distintos. Si la recopilación y el último cálculo de Psacharopoulos y Patrinos (*id.*) mostraba que la región del África subsahariana seguía la pauta mundial estable y que incluso los rendimientos individuales y sociales eran mayores que en el resto de regiones del mundo, los resultados de la investigación de Bennell sostienen, contrariamente, que las tasas sociales de rendimiento en África habían descendido durante las dos décadas anteriores a su artículo, que no eran mayores que las de los países ricos y que no había pruebas de que los rendimientos de la primaria fueran mayores que los de la secundaria o la superior (en realidad parece que son los dos ciclos de secundaria los que dan mayores rendimientos agregados Bennell, *id.* p.192) . Por todo ello no concluía que las inversiones educativas en los distintos ciclos debían disminuir frente a otras, no sólo por los efectos positivos que tenía e incluso por unos potenciales rendimientos sociales positivos sino el rechazo o la sustitución del cálculo de la tasas de rendimiento de la educación como método para decidir las inversiones o las políticas educativas.

Está bastante relacionado con todo esto, y es igualmente controvertido, el tema que vamos a tocar brevemente, que, lo hemos visto, aparece destacado entre las consecuencias esperadas de la educación: el impacto que ésta tiene sobre el crecimiento económico de los países e incluso con la integración internacional o la participación en la economía globalizada. Desde los años 60 o incluso un poco antes se ha investigado el papel de la escolarización en el desarrollo y el crecimiento económico y los resultados no han sido definitivos, aunque la educación sigue apareciendo, lo acabamos de decir, como uno de los elementos que se citan con más frecuencias como clave para el desarrollo humano y el crecimiento económico.³⁶

Teóricamente, es a través de la mayor productividad, de la adaptación de nuevas técnicas e instrumentos o incluso de la creación de tecnología que la formación, o en resumen, el capital humano de una sociedad, se transforma en crecimiento económico, aunque la posibilidad contraria siempre aparece,

³⁶ Aquí van a utilizarse sólo unas pocas referencias; para un resumen más fundado de esta cuestión puede verse Baudelot *et al.* (2004, cap. 7) o algunos de los artículos compilatorios que aparecen en los trabajos citados en el texto o en otros trabajos más recientes como el de Doménech (2008). Ahí mismo y en el libro de Baudelot *et al.*, sobre todo, la bibliografía es muy amplia, tanto por lo que hace a cuestiones de método o cálculo como de resultados.

la de que en realidad es el crecimiento económico el que fomenta el aumento de la escolarización. Además, se han destacado igualmente las repercusiones indirectas de la educación sobre el crecimiento económico a través de los cambios de los cambios relativos a la fecundidad y a los cuidados sanitarios que hemos visto que produce. Sin embargo, los resultados de las investigaciones muestran unos resultados más matizados, sobre todo por lo que hace al impacto de los distintos niveles educativos. En primer lugar, algunas investigaciones han encontrado o recopilado evidencias de otros estudios que demostraban que la escolarización no tenía efectos sobre el crecimiento económico: el estudio de Pritchett (1996) es quizás el más destacado. Easterley (2001, c. 4) apunta en la misma dirección aunque utilice un tono más satírico que rebela una crítica hacia el, en su opinión, la responsabilidad o la importancia excesiva que se ha dado a la educación. En cambio, otros han encontrado evidencias de que el aumento de la educación influye positivamente en el crecimiento económico, pero con detalles. Un estudio de Barro (2008) de una muestra de países desde la década de los 60 hasta mediados de los 90 mostraba que sólo la escolarización superior masculina tenía efectos positivos y significativos sobre el crecimiento de la renta *per capita* y que este impacto o efecto era mayor en los países pobres que en los ricos. La influencia del resto de niveles no era significativa pero sí positiva, salvo la escolarización superior femenina, que era negativa, cosa que se comentará a continuación. En cambio, Benavot encontraba que entre 1960 y 1985, también para una muestra de casi 100 países, era la escolarización primaria la que influía positiva y significativamente sobre el crecimiento económico, mientras que la secundaria no era significativa (efecto positivo la masculina y levemente negativa la femenina). Además, el impacto positivo de la escolarización primaria femenina era un poco mayor que la masculina. Por último, la investigación divide los países según la renta y la región o continente en el que se encuentra y así se conoce que en los países menos desarrollados (una muestra de 76 de ellos), la tendencia es la misma con el añadido de que el impacto de la escolarización secundaria masculina es positivo y significativo, incluso más que el de la escolarización primaria. Al mismo tiempo, en los países africanos de la muestra resulta que sólo la escolarización primaria es positiva y significativa; además, el impacto de la escolarización femenina es bastante mayor, casi el doble, que la masculina.

A partir de estos resultados hay dos temas que deben tratarse. El primero tiene que ver con las razones que provocan que la escolarización no tenga efectos sobre el crecimiento económico. La mayor parte de los estudios citados presentaban resultados que eran las medias de los resultados en muchos países de manera que efectos negativos se compensaran con negativos o viceversa (Baudelot *et al.*, *id.* o Pritchett, 1996). Por esta razón, es importante destacar las suposiciones o hipótesis que se han elaborado para explicar estos resultados. Pritchett (*id.*) reconoce que tales conclusiones son decepcionantes porque desde hace décadas se depositaban en la educación muchas de las esperanzas para acabar con el subdesarrollo y la pobreza y justamente el hecho de que se necesite algo más, de que la educación no baste está en la base de los argumentos de las explicaciones de la situación. En primer lugar, el funcionamiento de la educación como mecanismo clientelista (los universitarios ocupaban puestos en el sector público, por ejemplo) ha sido uno de los principales argumentos, que a la vez está

relacionado con el segundo, que es el de que falta un entorno económico y social en el que puedan aplicarse los conocimientos acumulados, o sea, el capital humano. Este es el argumento que utiliza Barro (2008) para explicar los pobres resultados de la escolarización superior femenina o que expone Buvinic (2008) para describir cómo el aumento de la escolarización femenina en África no ha venido acompañado de un mayor acceso a los principales sectores de actividad económica. King y Palmer (2006a) insisten en esta idea cuando hablan de lo que llaman “*the farmer education fallacy in development planning*”, la idea de que sólo con la educación se aumenta la productividad agrícola. En tercer lugar, la baja calidad de la enseñanza o el pobre aprendizaje se ha apuntado como causa de estos resultados. En pocas palabras, los años de de escuela o el nivel alcanzado por la población no se traduciría en los conocimientos que contribuirían al crecimiento económico.³⁷ Por último, Baudelot *et al.* (id.) añaden una cuarta razón más, quizás una de las más conocidas, aunque no se aplica únicamente a los países pobres, como es la fuga de cerebros, que daría lugar a que la inversión educativa de un país se perdiera o no se obtuviera de ella las repercusiones esperadas porque serían otros países los que los acogerían. En el ámbito geográfico africano, la salida de personal sanitario o incluso educativo –ya sea dentro o fuera del continente- es uno de los ejemplos que suelen ponerse con más frecuencia (sobre este tema véase Oya y Begué, 2006, pp.69-70).

El otro aspecto que conviene plantear relaciona los resultados o los efectos de la educación que hemos visto con los objetivos que se han ido describiendo a lo largo de la sección. El planteamiento general de los objetivos y de los marcos de acción es tan amplio que permite o da credibilidad a cualquier interpretación, pero tampoco se puede rechazar que se da prioridad a la enseñanza básica como el fin primordial que han de perseguir los países que no han alcanzado la universalidad de este ciclo. No obstante, una vez más explícitamente y otras menos se acaba asumiendo que lo necesario es el desarrollo gradual o armónico del sistema educativo y que en última instancia es cada país el que ha de elaborar un programa en el que establezca sus prioridades e inversiones en cada ciclo educativo. La atención que se ha prestado a los ciclos básicos no se relaciona sólo con sus efectos, sino que va unida a las perspectivas que inciden más en la vertiente de que se trata de un derecho de la población excluida o de una condición para el funcionamiento de una sociedad o de un país, o sea, una perspectiva más institucionalista, que se sitúa por encima de unos efectos directos de este ciclo. No obstante, algunos de estos resultados muestran que los niveles posteriores a la básica influyen incluso en aspectos en los que parece darse a entender que el ciclo de la básica, ya sea en el demográfico y sanitario, el económico. Tilak (2007), en un estudio destinado a los países más pobres, defiende que el aumento de la escolarización secundaria y superior no sólo contribuye al crecimiento económico sino a la reducción de la pobreza y al desarrollo humano, dos esferas en los que se otorgaba responsabilidad a la enseñanza básica. Es más, precisa, a partir de sus cálculos, que al margen de la escolarización básica universal, una

³⁷ El tema del aprendizaje o de los conocimientos adquiridos está muy relacionado con el problema metodológico de la medición del capital humano de una sociedad, país o incluso persona. El estudio de Barro (2008) concluye que el resultado de tests de matemáticas, ciencias y lengua tienen más influencia o “predicen” que la cantidad de educación la tasa de crecimiento económico de un país.

tasa bruta de escolarización secundaria del 75% una tasa bruta superior de como mínimo el 20% sería niveles óptimos que deberían alcanzar ciertos países.³⁸

Sin un estudio más detenido o profundo de estos hechos relativos a la orientación de los objetivos educativos que han de marcarse los países resulta difícil establecer una conclusión. No obstante, el menos queda expuesta la situación general y las principales críticas que se han hecho, si bien ya se dijo que no está claro hasta qué punto los países africanos –en nuestro caso- marcan independientemente sus prioridades en un contexto u orden educativo como el que acabamos de ver. Tampoco las investigaciones sobre las repercusiones de los distintos niveles escolares permitían orientar las claramente las prioridades, en primer lugar porque el desarrollo de un sistema educativo no depende exclusivamente de sus efectos y porque los resultados pese a no a ser unánimes no eran contradictorios. Además, parece una condición necesaria para el aumento de la escolarización secundaria o superior que comience y finalice con un buen aprendizaje el ciclo de primaria la mayor parte de la población con las edades correspondientes. Precisamente sería una idea equivocada, y en esto se insiste en cualquiera de las publicaciones citadas, aunque realmente sea contradictorio, no sólo en que cada país ha de establecer unos fines sino en que el papel de la educación o la formación no es independiente de una planificación general del desarrollo de un país que incluya medidas complementarias en distintos ámbitos.

3. 2. Principios generales de las políticas y medidas concretas

La retórica que acompaña a los discursos oficiales y marcos de acción es muy contagiosa, como se aprecia en la sección anterior, pero no impide que se resuman señalando que se persiguen dos objetivos fundamentales, los cuales tienen que ver con los principales problemas que tienen, por ejemplo, los sistemas educativos africanos: el aumento de las tasas de escolarización y una mayor calidad y aprendizaje. Normalmente, son prioritarios los niveles básicos pero el desarrollo de los distintos ciclos sigue los mismos objetivos, aunque quizás se especifique que en estos niveles ha de procurarse que las desigualdades sociales educativas se reduzcan o no se amplíen. Simultáneamente se marcan otros objetivos, pero éstos pueden interpretarse como medidas o actuaciones para acabar logrando los dos principales. Esta sección se va centrar en lo fundamental, el conjunto de medidas o políticas concretas que se ha propuesto para lograrlo, las pruebas o los argumentos que se dan para sustentarlas y las discusiones a las que han dado lugar. Al comienzo se expondrán los principios generales que aparecen en acuerdos, recomendaciones e informes, aunque nos centraremos sobre todo en las últimas publicaciones, tanto las generales (Marco de Acción de Dakar y estrategias del BM) como las referidas a África, y luego se abordarán propuestas mucho más concretas. En último lugar, se harán unos comentarios sobre la cooperación internacional en materia educativa.

³⁸ Los trabajos de King y Palmer (2006b), Thin (2007) o Palmer (2006) están dedicados al tema e inciden en el mismo argumento.

3.2.1. Orientaciones generales

Uno de dichos principios generales se aparecía desde el inicio del apartado; se trata de aquél referido a que en última instancia eran los propios países quienes debían elaborar sus propias políticas o programas de actuación. Es más, en el Marco de Acción de Dakar se solicitaba que en un período menor de dos años (“a más tardar antes del año 2002, UNESCO, 2000, p.9) dichos planes estuvieran preparados. No se menciona explícitamente que pautas debían seguirse, aunque si se habla de compromiso con la Educación para Todos, o, como señalan varias veces Altinok y Lakhal (2007) refiriéndose al papel del BM, éste exige que los programas que se presentan sean “creíbles”, cosa que interpretan como adaptadas a sus requerimientos. Este tema, el de la independencia de las políticas educativas, no se aborda sólo en este contexto internacional. Martin (2008) lo trata desde una perspectiva más amplia, vinculando lo que llama la pertinencia o adecuación de las políticas educativas al proceso de construcción y legitimación de los estados africanos independientes, caracterizada por la continuidad, es decir, por la imposibilidad de desarrollar sistemas educativos propios. Que los recursos y las ayudas se destinen a políticas y políticas concretas, que se orientan más por su eficacia o eficiencia y que en el fondo aun no ha logrado sus objetivos, no es más que el reflejo de la pertinencia errónea de ciertas políticas y una determinación equivocada de los fines de la educación. El objetivo de cualquier intento de desarrollo de un sistema educativo debería ser la institucionalización del mismo, la aceptación y la integración del mismo dentro de una sociedad y en el que se distribuyeran las responsabilidades precisas entre familias, comunidades y Estados, todo lo cual es más que una serie de soluciones técnicas. Si algunas de estos principios son objeto de análisis y discusión otros que están en la misma onda y que ya han aparecido en la sección anterior parecen menos controvertidos: se insiste a lo largo de los informes citados que las políticas educativas no pueden ser independientes -o incluso que deben integrarse- de políticas y planes centrados en la reducción de la pobreza y en el desarrollo de los países, ya que, por un lado, la educación es un medio para alcanzar dichos objetivos y, por otro, las consecuencias esperadas de la educación tendrían lugar con más fuerza en un contexto en el que lo aporta la educación pudiera aplicarse plenamente. Por último, conviene recordar otro principio más o menos general no tan frecuente pero que si se aplica en aspectos concretos, el impacto que pueden tener políticas no estrictamente educativas sobre el aumento de la escolarización y del aprendizaje. Por supuesto, todas las que tienen que ver con la alimentación y la salud, la existencia de servicios como el agua potable o guarderías, en especial para facilitar el aumento de la escolarización femenina, que es el ámbito en el que más se ha insistido en relación a este principio, o el propio desarrollo económico o el aumento de los recursos de los padres que permitirían aumentar la escolarización, como también debería hacerlo el aumento de la escolarización o de los conocimientos –a través de cursos de alfabetización, por ejemplo, véase Handa (2002)- de los padres. Como ejemplo, la evaluación y comparación con otros proyectos de un programa de eliminación de parásitos intestinales mostró que aquél era tenía un impacto fuerte sobre el aumento de la escolarización y contra el absentismo y el abandono y que era el más eficiente (Kremer, 2003 o Poverty Action Lab, 2005).

El aumento de los recursos locales destinados a la educación básica y de la ayuda internacional a esta materia, así como una mayor prioridad de la misma dentro de los presupuestos nacionales; el fomento de la participación de la sociedad civil “en la formulación, aplicación y seguimiento” de programas educativos (UNESCO, 2000, p. 8); el buen gobierno y gestión de los sistemas educativos, entre lo que se cuenta la evaluación continua de los mismos y la lucha contra la corrupción; la atención especial a la reconstrucción o recuperación de sistemas educativos de países que han sufrido guerras, conflictos violentos o desastres naturales; la lucha contra el SIDA desde las escuelas y que las escuelas sean entornos sanos y seguros o el uso de nuevas tecnologías de la información o la mejora de las condiciones sociales de los docentes son unos cuantos de las recomendaciones generales que, por ejemplo, se citan en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, *id.* pp. 8-9) y que se repiten en otros lugares. En el documento preparado específicamente por los países africanos se formulan muy aproximadamente los mismos principios, a los que se añade y destaca algún otro como el fomento de la investigación educativa en los países africanos. En ocasiones, estas propuestas se presentan como tales y están más o menos estructuradas en pero a lo largo de los textos se dejan caer otras que tienen el mismo valor. Una de las orientaciones generales a las que se presta más atención tiene que ver con las desigualdades educativas y con la aplicación de políticas y medidas destinadas a favorecer la escolarización de los grupos excluidos. Ello tiene que ver con que “muchos gobiernos y organismos han centrado sus esfuerzos en las personas fácilmente asequibles y han descuidado a las excluidas por razones de carácter social, económico o geográfico.” (*id.* p. 13). O con el hecho de que “otros muchos (gobiernos) no aprovechan eficazmente los recursos asignados a la educación y, a expensas de los pobres, suelen subvencionar a grupos acomodados”. (*id.* p. 14). El acceso de las chicas a la educación entra dentro del ámbito de este principio pero ha logrado tener entidad propia aunque, como veíamos en secciones anteriores, si se comparan con las desigualdades de acceso de otros grupos (por recursos económicos o por ubicación geográfica, si bien debe hacerse con mucha cautela) no son las mayores. De estas ideas se extrae la recomendación de que políticas universales o generales de expansión del sistema educativo han de acompañarse de otras más particulares para grupos más y menos amplios de la sociedad. Con mucha precisión, en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000, p. 14) se establece que:

La Educación para Todos [...] deberá tener en cuenta las necesidades de los pobres y más desfavorecidos, comprendidos los niños que trabajan; los habitantes de zonas remotas; los nómadas; las minorías étnicas y lingüísticas; los niños, jóvenes y adultos afectados por conflictos, el VIH/SIDA, el hambre o la mala salud; y los que tienen necesidades especiales de aprendizaje.

Este aspecto no se ha considerado solamente desde su resultado final, sino también como un componente básico de la evolución hacia la Educación para Todos en las fechas previstas. Que durante un periodo de tiempo, un lustro o una década, por ejemplo, las tasas de escolarización hayan crecido a un

ritmo determinado es posible que no se mantenga si ello es debido a la aplicación de políticas generales y sólo quedan fuera de la escuela grupos que requieren medidas más drásticas (Mingat, 2003).

Los informes educativos generales del BM incluyen sus propios principios generales sobre el funcionamiento de los sistemas educativos y de las políticas apropiadas, algunos de los cuales están ya implícitos en los objetivos que antes se describían y otros son coincidentes con los principios que se acaban de señalar. Con todo, vale la pena señalar las diferencias. Dos de los aspectos en los que el BM insiste constantemente es en el de la gestión y la financiación de los sistemas educativos. El informe de 1999 establecía los que llamaba los tres pilares básicos de un sistema educativo sobre los que se había que actuar: el acceso, la calidad de la enseñanza (con una serie de propuestas que veremos a continuación) y la provisión de educación, que en realidad se puede considerar a la vez el principal medio para lograr los dos primeros objetivos. La solidez de este último pilar depende de una buena gestión o gobierno del sistema educativo, de la asignación de recursos apropiados y de su eficiencia y de la evaluación de los resultados y de las políticas aplicadas. Además, este principio general engloba dos de los objetivos básicos que planteaba este informe: el primero se refiere a la utilización de métodos innovadores de enseñanza basados en las nuevas tecnologías, ya fuera la educación a distancia a través de radio, televisión o Internet, así como la formación de docentes o personal del sistema educativo en tales tecnologías;³⁹ el segundo, a la necesidad de llevar a cabo reformas en estos aspectos del sistema educativo: el establecimiento de un currículo, de unos objetivos de aprendizaje y de las correspondientes evaluaciones y recopilaciones estadísticas que permitan su seguimiento, la descentralización administrativa del sistema educativo y otros aspectos de gestión y, en tercer lugar, la búsqueda o la promoción de formas privadas de provisión y financiación del sistema educativo.

Este último aspecto nos es especialmente llamativo no tanto porque no sea novedoso como porque es una de las principales características del modelo educativo, en su parte financiera- del BM y porque es uno de los temas más controvertidos actualmente en el debate sobre los sistemas escolares africanos, cosa que trataremos con más detalle en el próximo capítulo con los ejemplos de Ghana y Togo. No obstante, conviene exponer los principales puntos alrededor de esta cuestión. En un principio, el informe de 1999 afirma que entra dentro de las estrategias de muchos gobiernos la medida de promover o incentivar la oferta no pública –ya sea a través de iniciativas privadas o de organizaciones sin ánimo de lucro- sobre todo en los niveles de secundaria, superior o de formación profesional, cosa que desde el BM se intentará promocionar (World Bank, 1999, p. IX). Más adelante, se plantea la cuestión en otros términos. La distribución de roles o responsabilidades entre el sector público y el privado ofrece más oportunidades de lograr una mejor educación a un coste que pueda asumirse: “Achieving universal primary education and broadening access to higher levels of the system while maintaining fiscal discipline requires countries to find more efficient ways of delivering quality education and of involving private

³⁹ En realidad, salvo por lo tenga que ver con Internet, estas propuestas no son ni mucho menos nuevas. Además, de acuerdo con distintas investigaciones los resultados de proyectos anteriores similares fueron muy pobres y sólo tuvieron repercusiones positivas sobre las formación de los maestros. No obstante

financing in ways that ensure equity.” (*Id.* pp. 8-9). Lo cual se materializa de estos modos: control paterno o comunitario de las escuelas, políticas que fomenten las escuelas privadas, sean religiosas, de ONG o privadas con ánimo de lucro, tasas y créditos para el nivel superior y el aumento de las posibilidades de escoger escuela de los padres.

El informe general del BM de 2005 introduce novedades respecto al anterior en los objetivos y quizás pueda interpretarse incluso que en el planteamiento general de la cuestión, aunque se afirme que realmente sólo se amplíen los objetivos y las medidas que ya aparecían en aquél. Destacábamos una sola novedad o principio general que se manifestaba de manera explícita, la referida a que los sistemas educativos deberían ser “more results oriented” (WB, 2005, p. 20 y c. 4), es decir, que el funcionamiento de los sistemas educativos ha de regirse por el establecimiento de unos objetivos y la evaluación continua del proceso hacia estos mismos y de las medidas más eficientes para lograrlos. El primer objetivo debería ser la escolarización, el segundo la finalización de la primaria o de los ciclos básicos y el tercero, simultáneo a los anteriores, el aprendizaje. No obstante se vuelve a insistir, al nivel en el que estamos, el de los principios generales, en dos aspectos: la gestión y la financiación de los sistemas educativos. Por lo que hace al gobierno y a la gestión del sistema educativo se tratan tres temas sobre los que ha de actuarse, la lucha contra la corrupción educativa, el establecimiento de una política de formación y contratación de los maestros y, en general, de canales de coordinación entre este colectivo y las administraciones públicas y la descentralización y gestión o control comunitario o local de las escuelas, acciones que de nuevo se recomiendan. Lo más importante, sin embargo, es que exista una coherencia entre los recursos de los que disponen las administraciones regionales y locales, su capacidad de actuación y los medios a través de los cuales éstas puedan dar cuenta ante la comunidad de sus decisiones y realizaciones.

En cuanto a la financiación, que en una parte se vincula con la descentralización, no se expone claramente un modelo de. Se afirma que los países deberían trabajar para eliminar las tasas o matrículas en la educación primaria y para identificar aquellas áreas educativas especialmente carentes de recursos. Al mismo tiempo han de buscar modelos de financiación que incluyan incentivos fiscales, tasas, pago de ciertos servicios educativos, financiación mixta y eficiencia del gasto. Tras esto aparece igualmente el tema de la educación privada, pero con una apuesta más clara por la promoción de la escuela privada para la cual hay –tanto en países de renta baja y media- margen y necesidad de aumento, pese a que se afirma que la educación pública y gratuita de calidad es imprescindible para lograr la escolarización privada universal (WB, 2005, p. 34). No sólo, se argumenta, se cubre una demanda, como demuestra que en algunos países haya porcentajes elevados de escolarización privada –aunque en realidad sólo se hable de la secundaria y de América Latina-, sino que aumenta la calidad de la enseñanza, ya que se afirma que la educación pública es tan buena como la privada al señalar, aunque no se citan, que investigaciones demuestran que algunos estudiantes obtienen mejores resultados en las privadas (*ibid.*). Estos argumentos han de justificar el acceso de escuelas privadas a financiación pública, que el Estado subsidie a través del pago de los salarios de los maestros o de conciertos y que se establezcan sistemas

que permitan la competencia entre escuelas privadas y escuelas públicas o incluso con algún sistema que fomente la construcción privada de escuelas públicas. Con todo, no se llega a esclarecer hasta qué punto esto puede aplicarse a los distintos ciclos de un sistema educativo, es decir, si vale o se propone tanto para la primaria como la superior. Para este último ciclo sí se menciona explícitamente que pueden establecerse sistemas de préstamos o de subsidios para los estudiantes con menos recursos para que accedan a escuelas secundarias o superiores privados. Es cierto que se advierte que estas medidas han de combinarse con principios de equidad, pero se hace de una manera que transmite poca credibilidad (WB, 2005, anexo 2).

Junto a estas orientaciones se destacan otras, pero no son tan distintas de las que aparecían en los informes de otras organizaciones internacionales que ya se han citado e incluso van muy unidas a los objetivos destacados hace unas páginas. Así, se insiste de nuevo en el uso de las nuevas tecnologías, en el impacto del SIDA y el prestar especial atención a los sistemas educativos de países que surgen de conflictos violentos. Además, a partir de experiencias previas de distintos países se hacen una serie de recomendaciones generales que tienen elementos de éstas como de acciones concretas. Se trata de animar la gestión y control comunitario o local de las escuelas, actuar en aspectos de la demanda para conseguir que los chicos y chicas más pobres vayan a la escuela, aprovechar todos los recursos de la Iniciativa de la Vía Rápida, de la dentro de poco; mejorar las condiciones materiales dentro de las aulas y lo que ocurre dentro de ellas para aumentar el aprendizaje o elaborar programas concretos para niños y niñas que se encuentran fuera de la escuela.

En cuanto a estas orientaciones o principios generales, la última publicación del BM dedicada exclusivamente a África no aporta grandes novedades, con el agravante de que en ocasiones es muy difícil separar los objetivos de las grandes líneas de acción hacia su logro, lo que, al margen de la poca concreción de ambos, da lugar en ocasiones a una reiteración. En general, el estudio de Verspoor (2001) señalaba dos grandes problemas de los sistemas educativos en África, la baja participación y la baja calidad. Actuar sobre estos dos hechos (con objetivos precisos que detallábamos en la primera sección) y buscar fórmulas adecuadas de gestión y de financiación del sistema son los objetivos fundamentales que han de alcanzar los sistemas escolares africanos. Para conseguirlo se marcan cuatro grandes principios, que se expresan de distintas maneras a lo largo del texto. En primer lugar, cualquier política, proyecto o medida concreta ha de contar con la participación de todos los actores implicados, el resultado de lo cual ha de ser hallar soluciones locales a los problemas educativos. El segundo principio está muy vinculado a este, ya que se insiste en que, si bien se exponen unas pautas o unos objetivos con pretensión universal, las soluciones han de ser de cada país, que ha de marcar sus prioridades y la forma de alcanzarlo. El tercero consiste en una serie de proposiciones o ideas vinculadas a la mejora o a la búsqueda de alternativas en la gestión y la financiación del sistema y que, en resumen, apuestan por la descentralización, la asignación de recursos en inversiones no solamente al pago de salarios y a buscar alternativas de oferta escolar, lo que incluye "Sharing responsibility for the financing and provision of schooling among governments, private providers, parents and non-governmental organizations (NGOs.)"

(Verspoor, 2001, p. 3). En cuarto lugar, se propone un principio que viene a englobarlos todos, ya que advierte de que cualquier reforma debe atender simultáneamente al aprendizaje, a la equidad –o sea, a medidas concretas para los grupos más desfavorecidos- a una financiación sostenible y a un marco institucional basado en una reglas claras, una organización eficiente y un personal preparado que favorezca la planificación y la evaluación (*Id.* pp. 3-4).

Estas directrices generales carecen de sentido si no se traducen en medidas concretas que superen la abstracción o generalidad que las caracteriza, que permiten valorar cuáles son los objetivos auténticos que persiguen y valorar las repercusiones que pueden tener. Antes de mencionar algunas de las más destacas conviene revisar, aunque sea de manera esquemática, críticas de las orientaciones que acabamos de ver, las correspondientes al Banco Mundial. Este tipo de análisis no son novedosos (el de Vinokur es de 1987) y tampoco algunos pueden entenderse al margen de un nuevo contexto internacional que va más allá del ámbito estrictamente educativo (véanse los de Fine y Rose, 2001, o Lange, 2003), pero si tienen en común que las críticas se basan tanto en elementos técnicos o relacionados con las investigaciones que refuerzan sus propuestas como en las propuestas teóricas (aun ideológicas o políticas, en ciertos casos) que las legitiman. Por ejemplo, Heyneman (2003) resume y analiza cuarenta años de propuestas educativas para mostrar cómo han cambiado las medidas y los sectores en los que habían de invertir los países y constatar la falta de resultados de muchos de ellos, aunque en realidad lo que acaba por destacar es, basándose en ello, que una sola institución no tiene capacidad para afrontar los principales problemas educativos. Vinokur (*id.*) apoya sus argumentos para criticar las medidas educativas que se estaban planteando e a mediados en que la teoría (del capital humano) y el método utilizado (cálculo de las tasas de rendimientos) no pueden aplicarse a países en vías de desarrollo por la dificultad de obtener la cifras fiables para calcularlos (los salarios, por ejemplo) y por no incluir factores que salgan de la esfera estrictamente económico. Las propuestas, que en el caso de África se recogerían en el informe de 1988, de que la mayor parte de la inversión debía ir hacia la primaria mientras que los ciclos posteriores, por sus tasas de rendimiento individual altas debían ser las familias de los propios alumnos quienes los financiaran no sólo podían basarse en erróneas (recuérdese el estudio de Bennell, 2001), sino que se aplicaban universalmente, sin tener en cuenta el contexto político, social y económico en el que se desarrolla cada sistema educativo, una idea cercana a la que expresan Fine y Rose (2001). En resumen, Vinokur interpretaba que el objetivo final de esta medidas era reducir el gasto público y detener la demanda escolar hacia la secundaria, cosa coherente con la visión de la educación como una mercancía más.

Por último, algunas de las críticas más recientes que hemos encontrado insisten en que se trata de una perspectiva exclusivamente económica –lo que significa una orientación donde la idea de un mercado educativo tiene mucho peso- en la que el papel del Estado o de la provisión pública de educación se limita, ya que, si bien acabamos de ver que casi continuamente se asegura que la educación pública gratuita es fundamental para la escolarización básica universal, otras propuestas son un poco contradictorias o ambiguas respecto a esa idea. El valor instrumental que se da a la

escolarización, el hecho de que se recurra constantemente a ideas relativas a la eficiencia de las medidas, a una orientación por resultados, a la importancia de la inversión en la formación profesional y en los estudios más técnicos o en la más ambigua adquisición de habilidades; que se propongan sistemas de becas o préstamos para los ciclos superiores e incentivos para la provisión no pública de escuelas, ámbito en el que caben tanto las escuelas privadas con ánimo de lucro, como las de ONG o de órdenes religiosos –todo lo cual se resume recurriendo a lo que llaman la participación de la sociedad civil o de las comunidades en el control y gestión de las escuelas- son muestras de dicha perspectiva, que se critica justamente por no demostrar o no tener en cuenta las repercusiones negativas que pueden tener sobre las desigualdades de acceso y aprendizaje. En realidad, los resultados contradictorios de investigaciones sobre las medidas aplicables sólo sirven para demostrar que aún queda por saber. En cualquier caso, esta perspectiva se materializaría o se transmitiría –teniendo en cuenta que la gran deuda externa de los países africanos es un instrumento de presión- a través de los proyectos internacionales de cooperación educativa en los que los países participarían si los proyectos que presentaran fueran “creíbles”, o sea, adaptados a estos requisitos (Altinok y Lakhal, 2007, p. 4). El artículo de Lange (2003) no se refiere en exclusiva del BM sino de un nuevo orden escolar internacional en el que participarían otras instituciones, pero el de Altinok y Lakhal sí se centra en el BM al analizar el papel que otorga al Estado en materia de educación. Aunque el BM insista en algunas directrices desde comienzos de los 80, la concepción del papel del Estado en el sistema educativo ha experimentado cambios. De acuerdo con este trabajo, entre 1960 y 1980 se daba al Estado el papel de principal coordinador y provisor del sistema de enseñanza a fin de formar la mano de obra necesaria para el desarrollo. En cambio, la década de los 80 y primeros 90, época de aplicación de los planes de ajuste estructural y en el que el enfoque estrictamente económico –reducción del gasto público en servicios sociales y búsqueda de la rentabilidad financiera- fue más claro, el Estado se reducía a un mínimo papel subsidiario de coordinador y garante de las normas básicas de funcionamiento del sistema educativo, lo que incluía el establecimiento de tasas en las escuelas públicas. Según Altinok y Lakha, a partir de 1993, cuando la actuación del BM se canaliza a través de los programas de lucha contra la pobreza, el Estado debería recuperar un papel activo, aunque la orientación económica no se haya perdido, o sea, la búsqueda de la eficiencia y los resultados de la inversión de servicios mínimos. Así, el Estado pasa a ser catalizador y socio de las iniciativas educativas que parten del propio Estado, de la sociedad civil y de los organismos bilaterales o multilaterales de ayuda al desarrollo. El ideal es un Estado pequeño pero fuerte que ha de mantener un Estado de derecho, la estabilidad macroeconómica e incluso proporcionar unos servicios sociales mínimos, como la educación primaria. Todo esto, sin embargo, ha de canalizarse a través de la descentralización administrativa y el fomento de la participación de la sociedad civil y de la iniciativa privada, que es más o menos lo que acabamos de ver (*id.*, 9 y s.). Dos críticas fundamentales se hacen a estas ideas. Por una parte, ocurre que el concepto de sociedad civil acaba limitándose a las ONG y éstas carecen de legitimidad, representatividad e incluso capacidad para asumir el papel que se les asigna. Por otra, el papel de socio y de coordinador que se da al Estado va, en el fondo, en una línea similar a la de la década de los 80, ya

que no es un actor principal de la provisión de la educación. El problema no reside aquí sino en que no está del todo demostrado que la descentralización, la participación en la gestión y control de las escuelas por parte de las comunidades –cuyos problemas veremos en el próximo capítulo, con los ejemplos de Ghana y Togo- y la iniciativa privada sean más eficientes que la provisión pública de educación, de manera que en última instancia se trata de nuevo de una reducción de la acción del Estado (*id.*,12).⁴⁰ Con todo, es necesario añadir que, aunque el análisis sea superficial, aquello que más ha llamado la atención es que lo que a primera vista parecen medios para lograr unos objetivos educativos se conviertan en fines en sí mismos. Me refiero sobre todo a la trascendencia que se da a la financiación y gestión del sistema. Es obvio, como se reconoce en algunos de los estudios críticos citados (Künzler, 2008), que una financiación sostenible es fundamental para el funcionamiento de un sistema educativo, como lo es una gestión adecuada de estos recursos y la lucha contra problemas tan graves como la corrupción educativa a todos los niveles.⁴¹ En la siguiente sección veremos las propuestas concretas de actuación en estos ámbitos, pero como en otros, sería contradictorio insistir tanto en ellos si no estuvieran orientados a los principales objetivos de cualquier política educativa, es decir, que fueran medios para alcanzarlos.

3.2.2. Políticas y medidas concretas

Algunos de las orientaciones generales que acaban de describirse incluían o al menos dejaban intuir medidas más precisas sobre lo que convenía hacer si se querían lograr los objetivos que se marcaban. Sin embargo, es muy posible que las personas más prácticas piensen que discusiones de este tipo sobre los objetivos y sobre los principios que han de regir los sistemas educativos no llevan a ningún sitio y que es mucho más fundamental saber si hay que proporcionar libros a los alumnos, qué formación dar a los profesores o qué acciones concretas hay que realizar para aumentar la escolarización de las chicas o de poblaciones especialmente marginadas de la escuela. En realidad, extraíamos muy poco de las conclusiones de las dos primeras secciones, ya que, por muchas vueltas que se le den, son dos los objetivos básicos - aumentar el inicio y la finalización hasta alcanzar la escolarización primaria y básica universal al mismo tiempo que crecía la de otros ciclos y, segundo, elevar la calidad de la enseñanza- y lo importante son las políticas y medidas concretas que han de aplicarse para conseguirlos. El resto se acercaba mucho a discusiones teóricas, quizás necesarias en una tesis, pero que en otros contextos han de minimizarse. A continuación describiremos las medidas más concretas que se han propuestas y de algunas de ellas se mostrarán los resultados que han dado diversas investigaciones, ya que, en primer lugar, dichas propuestas tienen componentes de teoría y de evidencias científicas pero, en segundo lugar, algunos de los resultados son contradictorios. Al respecto se van a tratar políticas estrictamente educativas, o sea, no se van a tener en cuenta medidas o propuestas en ámbitos no educativos (acceso a servicios sanitarios, a agua, regulación laboral) que pueden llegar a tener repercusiones sobre la

⁴⁰ Referencias adicionales a este tema se encontrarán en cada uno de los artículos e informes citados, incluidos los del BM.

⁴¹ Para el tema de la corrupción escolar, véase Hallak y Poisson (2007). Es un tema que no se va a tratar aquí, aunque se hará alguna pequeña referencia en los capítulos posteriores, ya que no era difícil encontrar a alguien que conociera de primera mano casos de corrupción.

asistencia o el aprendizaje, aunque ciertamente cualquier gobierno u organización ha de tener en cuenta. Tampoco hay que olvidar que otros factores más generales influyen en la escolarización. Mutangadura y Lamb (2003, cita de Oya y Begué, 2006) estudiaron las variaciones de las tasas de escolarización de primaria de 29 países africanos durante 28 años y encontraron que, además del gasto público, la tasa de urbanización y el PIB *per cápita* tenían efectos positivos mientras que el hecho de que el país perteneciera a la región de África Occidental, o el nivel de deuda pública afectaban negativamente la escolarización. Por otro lado, son comunes los estudios de historia educativa o de las políticas de reformas educativas de los países africanos y los estudios comparativos sobre el proceso de elaboración y aplicación de dichas reformas. Tampoco se tocarán aquí, aunque de dichos trabajos se obtiene otro punto de vista sobre la realización de las políticas educativas (véase, por ejemplo, ADEA, 1996, o Moulton *et al.*, 2002).

En cualquiera del conjunto de informes revisados, el punto de partida es la financiación de los sistemas educativos, es decir, la cantidad de recursos que es necesario invertir y el origen de los mismos. Una vez planteado, la gestión y distribución de tales recursos es el siguiente tema, en el que se exponen distintas opciones que no siempre son excluyentes o contradictorias. Por ello las propuestas que se hacen combinan actuaciones sobre la demanda y sobre la oferta, sobre la cantidad y la calidad de la escolarización y la decisión se deja a criterios de eficacia, eficiencia y equidad. Tomando todos estos elementos, no es raro que, pese a que parezca un poco paradójico si se recuerda que constantemente se repite que cada país ha de diseñar su propia política, los resúmenes de políticas y medidas concretas empiecen poniendo ejemplos de los países que han obtenido mejores resultados, una especie de referente o fórmula de aquello que ha funcionado. El último informe general del BM señala que *"many countries have found effective ways of scaling up and accelerating progress on Education For All. Most commonly, these strategies entail a mix of supply and demand-side efforts to expand access, include the most vulnerable populations , eliminate obstacles, improve quality by intervening at points closest to service delivery –that is, the school and classroom- and focus on outcomes..."* (BM, 2005, 118). El último informe del programa de Educación para Todos dedicado a África subsahariana (UNESCO, 2008) cita los casos de Benín, Madagascar, Zambia, Tanzania o Etiopía, que han conseguido, desde 1999, aumentar enormemente las tasas de escolarización, si bien, como veíamos en el apartado anterior, eran tan grandes que parecían poco creíbles. De acuerdo con este informe, el éxito de Etiopía se basaba en un ambicioso programa de construcción de escuelas rurales que habían conseguido aumentar la escolarización al reducir la distancia entre la vivienda y la escuela y, con ello, aumentar la seguridad del desplazamiento de las chicas. A esto se le había sumado la eliminación de las tasas escolares, cosa que también habían hecho Kenia, Lesotho, Zambia y Tanzania, y un apoyo muy considerable de la ayuda exterior, que igualmente había recibido Tanzania, otro de los países mencionados y que había aplicado medidas similares a las de Etiopía. El informe africanos de la EPT de 2005, dedicado a la calidad de la educación, utilizaba los resultados obtenidos en varios países para señalar un conjunto mínimo de medidas debían tomarse para lograr o aumentar la calidad de la enseñanza: unas horas adecuadas de

asistencia de los alumnos, escuelas limpias y acondicionadas con los servicios higiénicos y sanitarios adecuados, acceso a material escolar y maestros formados tanto en las materias que han de enseñarse como en métodos pedagógicos. Estos últimos aspectos son en los que se insiste con más intensidad, ya que entran en él desde las condiciones de trabajo de los maestros –el absentismo laboral es uno de los problemas para los que suelen proponerse diversas medidas-, las prácticas pedagógicas, la lengua de enseñanza y las evaluaciones del aprendizaje. Ahora bien, casi cada uno de estos ámbitos admite varias actuaciones –por ejemplo, proporcionar directamente libros de texto o liberalizar el mercado, como se hizo en Uganda (UNESCO, 2004, p.4)- e incluso hay investigaciones que añaden otros elementos y matizan la idoneidad o los resultados de algunas medidas.

El origen y el total de recursos que se destinan y los que debieran destinarse al funcionamiento del sistema educativo es el tema que hay que exponer en primer lugar. El indicador que se utiliza con más frecuencia es el gasto público como porcentaje del PIB o del PNB que se dedica a la educación o a un ciclo concreto. Suele acompañarse este indicador de otro, el porcentaje que supone el gasto educativo como total del gasto público o de los presupuestos de un Estado, cosa con la que expresa el nivel de prioridad que un Estado o gobierno da a la educación. De acuerdo con el último informe EPT de África mencionado, en 2006 la media de recursos destinados a la educación como porcentaje del PNB en la región del África subsahariana fue del 4,4%, con diferencias importantes en algunos casos: Guinea Ecuatorial destinaba el 1,4% y Lesotho y Botswana alrededor del 10% (UNESCO, 2008, p. 14). Por lo que hace al porcentaje del total de gasto público, la media era del 17% y de nuevo aparecían diferencias llamativas entre países que dan poca prioridad a la educación (Chad, 10%, Congo, 8% o Guinea Ecuatorial, 4%) y otros que dedican más del 20% (Lesotho, 30%, Senegal, 26%). Igualmente se han detectado estas diferencias en la evolución de tales porcentajes, ya que en unos países aumenta y en otros desciende (*Ibíd.*). Comparado con el de los países desarrollados, que fue de 5000 dólares, el gasto medio por alumno en los países subsaharianos estaba muy por debajo, ya que era de 167 dólares en 2006. En otros términos, residían en la región del África negra, el 15% de la población mundial de entre 5 y 25 años, pero sólo suponía el 2% del gasto total mundial en educación.

Todos los informes, anuarios e investigaciones que estamos viendo y otras similares coinciden en que es una condición indispensable aumentar los recursos destinados a la educación si se quieren lograr los objetivos básicos, aunque entre 1980 y 1995 África ha sido la única región del mundo en la que ha crecido el porcentaje del PNB –que descendió en estos años- dedicado a educación –más o menos el 5%- y al mismo tiempo han descendido la tasas brutas de escolarización (Colclough y Al-Samarrai, 2000). Por ello, se exige, además, eficacia a la hora de invertir estos recursos, y se difiere en ciertos puntos a la hora de identificar los ámbitos o medidas concretas a que se dediquen, si bien no se pone en duda que sea necesario dedicar más recursos, tanto desde los propios estados como desde la ayuda internacional, a la educación. No obstante, hay ciertas diferencias a la hora de materializar la recomendación, ya que algunas publicaciones se atreven a señalar cantidades exactas mientras otras muestran sólo que, comparativamente, hay margen para el aumento de recursos.

El Marco de Educación para el África subsahariana, por ejemplo, anunciaba que sólo con una movilización complementaria de recursos se lograrían los objetivos marcados y eso significaba aumentar, a corto o medio plazo (los siguientes cinco años), el gasto público en educación hasta el 7% del PIB y que, a largo plazo, diez años, es decir hasta 2015, este porcentaje llegara hasta el 9%. Verspoor (2001), en el último informe del BM sobre África no proponía ninguna cifra precisa pero sí recogía otros cálculos como los que señalaba que sería necesario aumentar entre el 5 y el 6% el gasto anual en educación durante la siguiente década o que eran necesarios más de tres mil millones y medio adicionales por año para alcanzar los objetivos marcados en 2015. Ello supondría aumentar el 35% el gasto actual o dedicar el 2% del PIB adicional. Tras comentar que cada país ha de diseñar su propia porque no puede crear ni disponer de los mismos recursos, Verspoor muestra la magnitud y la posibilidad de este reto, ya que la deuda externa anual del continente es entre 4 y 5 veces mayor que aquella cantidad y los gastos militares son de siete mil millones anuales. El marco teórico que sostiene la Iniciativa de la Vía Rápida (EFA-FTI, 2004) aporta una serie de valores para unos indicadores a fin de orientar el logro de los objetivos marcados. Uno de estos hace referencia a la movilización de los recursos necesarios, aunque se expresa de un modo raro. Partiendo de los países –no sólo de África- que han obtenido buenos resultados se recomienda que se dedique a la educación, expresado como *“public domestically-generated revenues as % of GDP”*, entre el 14 y el 18% (*Id.* p. 15). Este marco incluye dos recomendaciones adicionales relativas a la prioridad que han de dar los gobiernos a la educación y, dentro de ésta al ciclo de primaria: que el 20% del gasto público se dedique al sistema educativo y que entre el 42 y el 64% del presupuesto se dedique a la primaria.

Otras investigaciones son más precisas a la hora de orientar el gasto ya que distinguen entre países y, además, dan un valor relativo al gasto en educación y lo vinculan al uso de estos recursos y al coste por alumno de educación primaria. Colclough y Al-Samarrai (2000) concluyen su estudio sobre los gastos necesarios para lograr la escolarización primaria universal (tasas brutas de escolarización primaria del 100%, aunque ellos mismos discuten la idoneidad de este indicador) que los países africanos que han logrado este objetivo o se acercan a él son los que han combinado un gasto educativo público elevado (como porcentaje del PNB) y unos costes unitarios moderados, aunque incluso en algunos casos incluso había espacio para aumentar el gasto público. En general, la conclusión es que se dedique a la primaria alrededor del 3% del PNB, es decir que casi todos los países africanos deberían aumentar el gasto, ya que los porcentajes son de la mitad o incluso menos. No obstante, los cálculos de Colclough y Al-Samarrai indican que los países con costes unitarios (expresado como el porcentaje del PNB p/c de cada alumno de primaria y preescolar) bajos (media del 7%) requerirían, como media, que el porcentaje del PNB destinado a la primaria fuera del 1,6% para lograr la escolarización primaria universal, mientras que los que tienen costes unitarios altos (alrededor del 21%) deberían aumentar hasta el 4% del PNB el gasto público en educación primaria. Las recomendaciones sobre la reducción de los costes unitarios se centran especialmente en los salarios (como múltiplo del PNB p/c) de los maestros, que son bastante mayores, poco más del doble, en los países con costes unitarios altos. Como veremos a continuación, el de la

formación y las condiciones de trabajo de los maestros es un tema omnipresente y controvertido en todos los planteamientos de políticas educativas.⁴²

El estudio de Bruns *et al.* (2003) obtiene conclusiones muy similares a las que acabamos de ver, aunque son menos precisas. Ahí se estudian los factores que influyen en las tasas de finalización de primaria y en las tasas brutas de escolarización de 49 países. Se diferencian distintos grupos de países según el valor de estos indicadores y el resultado es que el gasto público en educación como % del PNB es mayor en los países con las tasas más altas. Posteriormente se corrobora que tiene un efecto positivo y alto sobre estas variables. En cambio, el salario de los maestros (como múltiplo del PNB p/c) y las repeticiones tienen un efecto negativo. Se destaca igualmente que si en general el gasto es importante para lograr una tasa de finalización alta, entre aquellos países con tasas menores pero a la vez distintas entre ellos, este gasto no está tan vinculado a unos resultados, lo que otorga mayor impacto, de nuevo, a la gestión y al fin de los recursos invertidos. Finalmente, hay que destacar la aportación de un Informe de un departamento de la UNESCO (UNESCO-Pole Dakar, 2005) dedicado exclusivamente a África. Hay pocas indicaciones concretas, ya que las recomendaciones se establecen en relación al resto de países africanos, y éstas se centran sobre todo en el ciclo de primaria. Respecto a la cantidad de recursos que se han de destinar a la educación, por ejemplo, se aconseja que los países que estén lejos de la Escolarización Primaria Universal (y que son, con distintos grados, todos los que tienen tasas de finalización de la primaria por debajo del 75%)⁴³, dediquen al ciclo de primaria al menos lo mismo que la mediana de los países africanos o, tanto si acompaña a esta medida como si no, que disminuyan los costes unitarios en aquellos países donde son mayores que la mediana de los países africanos. Además, siguiendo la misma fórmula, se indica que los países pueden dedicar más recursos a la primaria cuando su gasto en secundaria y superior sea mayor que la mediana africana. Otra alternativa propuesta es disminuir los gastos unitarios aumentando el número de alumnos por aula o disminuyendo el salario de los maestros siempre que ninguno de estos dos ya esté por encima o por debajo de la media africana. El único caso en el que se establece una cifra clara es en el porcentaje del presupuesto del Estado dedicado a la educación; aquí la recomendación es que se llegue al menos al 20%.

Ya hemos dicho que el BM es la institución que más insiste en la necesidad de que los países encuentren un modelo sostenible de financiación del sistema educativo. Algunas de sus propuestas se han comentado antes, sobre todo lo que hacía referencia a la necesidad de crear asociaciones entre los distintos participantes del funcionamiento del sistema educativo. La idea principal es que para lograr los objetivos marcados es necesaria una financiación diversificada y, en última instancia, basada en los recursos interiores o que cree el país. De acuerdo con el informe de Verspoor (2001) los países africanos, sobre todo los que tienen las tasas de escolarización más bajas, podrán contar con ayuda externa durante

⁴² Colclough y Al-Samarrai también estudian el efecto que otros gastos de los estados (deuda externa y gasto militares) han tenido sobre el educativo y concluyen que, aunque siempre se podría aumentar éste con aquellos, no parece haber tenido repercusiones en los recursos destinados a la educación. Fosu (2007) llega a la misma conclusión sobre la deuda externa pero calcula que las nuevas deudas generadas o renegociadas sí pueden tener un impacto negativo sobre el gasto educativo.

⁴³ En este informe, la tasa de finalización se hace equivalente a la proporción de alumnos que acceden al último curso de primaria respecto del total de alumnos con la edad correspondiente.

los 15 años siguientes pero llegará el momento en que estos desaparecerán o se reducirán drásticamente. Ahora bien, esta financiación sostenible pasa por algunos de las ideas que se ha descrito: uso eficiente de los mismos, participación de las comunidades, privatización de ciertos servicios, regulación e incluso financiación de las escuelas privadas –las más eficientes- o becas para asistir a ellas y tasas o matrículas (se habla de “cost-sharing”) en según qué niveles. La primaria debería ser gratuita con ayudas extraordinarias puntuales (para libros, comedor o directamente becas) destinadas a los más pobres, ya que son unos gasto adicionales muy duros para ciertas familias. La secundaria superior y el ciclo superior se financiarían en parte con aportaciones de los alumnos, mientras que un sistema de becas y créditos ayudaría a los estudiantes con menos recursos.

Ahora bien, aquello en lo que coinciden todos los informes y estudios que citamos es que la parte esencial de la políticas educativas es la gestión del sistema educativo y de estos recursos a los que hacemos referencia. Por gestión se entienden varias cosas o puede aplicarse a distintos niveles: la distribución de los recursos entre distintos niveles o prioridades educativas, cosa que ya hemos visto en secciones anteriores; las decisiones sobre las medidas concretas a las que se dedican estos recursos y que es realmente la parte más importante, ya que de ella depende la transformación de estos recursos en unos resultados escolares y, en tercer, lugar, la parte administrativa propiamente dicha y de la que ya se ha hechos alguna referencia. La reducción de los trámites y los gastos educativos, la búsqueda de la mayor eficiencia y de control de las inversiones y una administración moderna del sistema educativo, que incluya evaluaciones e inspecciones frecuentes de los resultados y de todas las partes del mismo, así como la lucha contra la corrupción y los grupos de presión, que es clave en el uso eficiente de los recursos y en que éstos puedan efectivamente aplicarse. Durante los últimos años, dentro de este tema, los asuntos más tratados han sido el de la descentralización, el de la participación de la comunidad y de los padres en la gestión de los centros escolares, el surgimiento de escuelas comunitarias y el fomento de las escuelas privadas. De ello ya hemos hablado y en el capítulo siguiente se discutirá mejor con los ejemplos de Ghana y Togo. No obstante, conviene recordar que hay dos posiciones al respecto: una, más favorable a este tipo de actuaciones, la encontramos en el BM, en el informe de Verspoor (2001), por ejemplo, mientras que los informes de la EPT de la UNESCO (2009, entre otros) se muestran mucho más escépticos tanto porque citan investigaciones que demuestran que ni se mejora la gestión ni los resultados como porque se corre el peligro de aumentar las desigualdades de acceso y aprendizaje. Sólo la escuela pública o estatal es capaz de llegar a las capas de población que disponen de menos recursos y conocimientos para aprovecharse de estas otras opciones.

En fin, ¿cuáles son las medidas precisas que permiten que aumente la escolarización (ya sea el acceso o entrada, la permanencia o la finalización de los ciclos de primario o básica) o aumentar el aprendizaje, la calidad de la educación? Esto es realmente lo que importa y es frecuente que publicaciones que los resumen se refieran a ello con subtítulos como qué es lo que funciona o no, o bien, lo que políticos, planificadores, agencias de cooperación u ONG necesitan saber. El problema es que, siendo cierto que las controversias anteriores son cansinas, aunque sean la base ideológica que acaban

condicionando las decisiones que afectan directamente a la población, tampoco hay investigaciones suficientes, al menos por lo que hace a la región africana, para establecer cuáles son las medidas más apropiadas, ya que los resultados de las investigaciones son a veces contradictorios o poco precisos, por la variación que puede existir entre países o por los métodos y los datos utilizados para evaluar los resultados de las políticas y acciones. A continuación resumiremos las principales recomendaciones que aparecen en varios estudios. La mayor parte de ellos están basados justamente en investigaciones, evaluaciones o son ejemplos de medidas que han aplicado países concretos. Una vez terminado se contrastará con otras investigaciones y evaluaciones no vinculadas directamente a estos informes. No será un repaso exhaustivo; antes al contrario, se podrá objetar que son muy pocas, pero nos servirán para concretar o matizar las medidas antes expuestas.

Empezaremos por las medidas que, en principio, han de afectar al acceso y permanencia en la escuela, aunque en realidad algunas de ellas también influyen en la calidad y viceversa. Además, suele distinguirse entre las que se centran en la oferta y en la demanda, a la que habría que añadir, como se ha dicho, que hay medidas no educativas que afectan a la escolarización de las chicas o de ciertos grupos de población que se ven especialmente aislados de la escuela. Muchos de los estudios citados incluyen recopilaciones de las opciones políticas, en ocasiones dirigidas a países de distintas regiones del mundo y otras a los de África en concreto. No hay muchas diferencias entre ellos, salvo la riqueza de los ejemplos o de las fuentes de donde provienen. Además, en ocasiones, sólo se menciona el ámbito en el que actuar y no tanto la medida concreta, pero entre las distintas fuentes se podrá completar el panorama. Aunque caiga un poco en la imprecisión a la que acabamos de eludir y siga demasiado la línea del BM e insistan bastante en la gestión y en crear el contexto que permita la participación comunitaria y las escuelas privadas, utilizaremos como punto de partida el esquema que ofrecen Bruns *et al.* (2003, p. 116,) y que en realidad, aunque de manera imprecisa, está presente en todos los informes, de manera que se irán añadiendo las medidas concretas o los ejemplos que procedan de de otras fuentes. En general, pues, estas son las principales recomendaciones para aumentar el acceso, la permanencia y la finalización de la educación básica:

1. *La construcción material del sistema escolar.* En contextos como el de los países africanos, la construcción de escuelas sigue siendo una política importante. Por ello, en primer lugar se recomienda la elaboración de mapas escolares con las necesidades territoriales. La construcción de escuelas cercanas a las comunidades locales es una de las propuestas que ha de tener más impacto sobre la escolarización, especialmente la femenina porque puede reducir los peligros del desplazamiento a la escuela. De esta medida Verspoor (2001) señala que ha de aplicarse especialmente en las zonas rurales, ya que el geográfico es el ámbito en el que se dan las mayores desigualdades. Como ejemplo, el informe regional de la UNESCO de 2008 dedicado a África destaca el programa que desde 2001 se aplicaba en Burkina Faso por el cual se concedían fondos adicionales a veinte de las provincias del país. Existe la posibilidad de abaratar la construcción de estas escuelas utilizando materiales y formas de construcción locales o

incluso llegar a acuerdos para que sea la comunidad quien se ocupe de la construcción de las escuelas, aunque luego sean de titularidad pública. No obstante, tales escuelas han de contar con unas condiciones mínimas que permitan el aprendizaje dentro del aula y un entorno sano e higiénico, como puede ser el acceso a agua potable, baños separados o electricidad, aunque en ciertas zonas no se trata de carencias que afecten sólo a las escuelas sino a toda la comunidad. En caso de falta de espacio, se abre la posibilidad de que las escuelas se utilicen en dos turnos (las llamadas “double-shift schools”, en las que hay un horario de mañana y otro de tarde), que las clases tengan varios niveles, es decir, un mismo maestro –o dos- tenga dos cursos en una sola aula. Que se marcara un número determinado (eficiente, señalan Bruns *et al.*) de alumnos por clase sería otra de las posibilidades que permitiría que se utilizaran de la mejor manera los recursos disponibles. Estas dos últimas posibilidades son ejemplos claros de medidas que afectan tanto a la escolarización como a la calidad de la misma y que justamente por ello entran en conflicto. Como se verá a continuación, las condiciones de las escuelas no sólo influyen en la calidad sino en la propia escolarización, ya que parece que unas malas condiciones frenan la escolarización –por supuesto la continuación de los estudios-, si los padres entienden que, en esas circunstancias, la escuela es una pérdida de tiempo y de recursos. Por ello al proponer estas medidas suelen matizarse o limitarse. Verspoor (*id.*) sugiere que las escuelas con dos o más cursos sólo pueden funcionar si se aplica una pedagogía o los maestros están formados de manera que se permita individualizar la enseñanza. Respecto del número de alumnos por clase, por ejemplo, y teniendo en cuenta que estas recomendaciones se hacen pensando en los efectos sobre la asistencia y el aprendizaje, aunque quizás éste pese un poco más, Verspoor (2001) establece que el ideal sería entre 40 y 45 alumnos por maestro en primaria y 20-25 en secundaria. El marco de acción de la Iniciativa de la Vía Rápida recomienda que el número adecuado de alumnos por maestro es de 40 y el informe de 2005 de POLE DAKAR-UNESCO da exactamente la misma cifra, aunque señala que los resultados de algunas indicaciones indican que es a partir de 70 alumnos por aula y profesor que el aprendizaje es especialmente pobre. Ello parece dejar un margen de actuación a los países, lo cual debe tenerse presente en el contexto africano, ya que es la región con la mayor ratio de alumnos por profesor 45, y en algunos países la situación es muy grave: en Etiopía, Chad, Mozambique o Ruanda la media es de 60 alumnos por maestro y se superan los 80 en el Congo.

2. *Fomento de la demanda.* El segundo grupo de recomendaciones para aumentar la escolarización busca motivar la demanda. La reducción de los costes lo máximo posible e incluso la posibilidad de ofrecer ciertos servicios en la escuela es el punto de partida de estas medidas. La supresión de las matrículas escolares en los ciclos de primaria y primer ciclo de secundaria, la provisión gratuita o a muy bajo precio de libros de texto y material escolar (ya sea a través del alquiler o de la liberalización del mercado de estos productos, sin descartar el diseño de métodos de enseñanza eficaces que requieran de un mínimo de material escolar, ya que si este es obligatorio una parte de las familias implicadas no puede permitírselo) e incluso becas o ayudas suplementarias para chicas, hijos de familias con más problemas

(huérfanos o las familias más pobres) o con muchos hijos con edad escolar son acciones concretas que deberían repercutir positivamente en la escolarización.

Así, son bastantes ya los países que, desde mediados y finales de los 90, han eliminado (de una vez o progresivamente, de modo que con los recursos se pudieran cubrir carencias de infraestructuras) las matrículas escolares: Ghana, Kenia, Mozambique, Uganda, Tanzania o Malawi, Togo muy recientemente y es un proyecto o se está ya aplicando en Burkina Faso. En un principio, esta medida ha de permitir que aumente la escolarización al reducir los gastos, pero, como veremos tanto aquí como en el próximo capítulo en el caso de Ghana, puede no ser tan ideal dependiendo de cómo y de en que medida se aplique realmente. Una variante de esta medida son las reducciones de las tasas u otros costes para los grupos cuya escolarización debería aumentar, como es el caso de las chicas. En Togo las matrículas son más bajas y en Burkina Faso, los padres de las chicas que empiecen la escuela están exentos de pagar las cotizaciones de las asociaciones de padres de alumnos. Para los grupos más desfavorecidos, se recomienda no sólo la reducción de costes sino la transferencia de ayudas directa: un informe de la UNESCO (2007) cita el ejemplo de Zambia, donde un programa de prueba consistió en pasar una ayuda mensual por cada hijo a las familias más pobres afectadas por el SIDA -que está particularmente extendida en el sur de África- de una región y que consiguió que aumentara la escolarización. Además, en ocasiones no son los costes directos los que provocan que no se vaya a la escuela, sino que el coste de oportunidad también existe. Por eso son igualmente necesarios programas de lucha (a través de ayudas, becas, regulación) contra el trabajo infantil o al menos contra sus efectos negativos sobre.

Por su parte, la existencia de un servicio de comedor, desayunos o meriendas gratuitas o a bajo precios; la realización de revisiones médicas, ciertos cuidados o campañas de vacunación son medidas complementarias a las primeras y que tienen la intención de aumentar los motivos por los que los padres envían a sus hijos a la escuela. Incluso en algunos casos se ha propuesto y realizado que desde la escuela se distribuyan raciones a los alumnos para consumir en su casa (UNESCO, 2008, aunque en realidad no se da un ejemplo concreto). Muchas de las medidas materiales a nivel de la escuela que aparecían en el anterior párrafo, en especial, las relativas a los baños a otros servicios higiénicos a la vez habían de servir para aumentar la escolarización femenina al convertir la escuela en un espacio que ofreciera garantías tanto a los padres como a las alumnas. Del mismo modo debería repercutir positivamente la presencia de maestras entre el personal docente. El desarrollo de la preescolar se incluye dentro de este grupo de medidas, por los efectos que puede tener sobre la continuidad en la escuela, en el aprendizaje y en la escolarización femenina, ya que puede ser una descarga para las niñas que han de ocuparse de sus hermanos.

Por otro lado, el diseño de un currículo atractivo o que al menos no se perciba como inútil y la regulación de un calendario que permitiera combinar la escuela con ciertas actividades económicas son medidas propuestas con frecuencia, así como todas aquellas (desde la limitación a la mejora de las condiciones que la eviten o reduzcan) destinadas a disminuir las repeticiones, que pueden llegar a ser un

obstáculo o un freno para la continuidad escolar, tanto por los costes que supone para los padres como que se desprendiera, para padres y alumnos, que no se aprendía nada y que no valía la pena continuar o incluso empezar la escuela. El marco de la IVR y el informe Pole Dakar-UNESCO (2005) recomendaban que no hubiera más del 10% de alumnos repetidores en primaria. Esta última fuente insistía en que son discutibles los efectos positivos de la repetición, es algo costoso y, tal como hemos dicho, fomenta el abandono. De ahí que se proponga que la primaria se divida en subciclos de dos años y que se no se pueda repetir dentro de ellos: la aplicación de esta medida ha dado buenos resultados en Nigeria y Guinea, se nos dice (*id.* p. 130). Conviene comentar, al hilo de esta medida y su insistencia en sus efectos sobre el abandono escolar, que todas las propuestas parecen destinarse tanto a fomentar el inicio, la continuidad y la finalización del ciclo de primaria o básica, pero quizás sería positivo distinguir entre estos fenómenos y establecer políticas para cada uno de ellos, sobre todo si tenemos en cuenta, como veíamos en la primera parte del capítulo, que los países africanos no presentan las mismas tendencias o situaciones de escolarización.

Por último, la demanda, naturalmente, se basa en la mayor parte en las percepciones y decisiones de los padres sobre la escuela, su valor y sus consecuencias positivas. De ahí que las campañas de sensibilización, de fomento de la escolarización general o de segmentos concretos de la población –el caso de las chicas es el más conocido, al verse afectadas por ciertas tradiciones (matrimonios, por ejemplo) que cortan la escolarización (Verspoor, 2001)– sean otro de los recursos planteados. Las campañas de alfabetización de adultos también pueden entenderse, al margen de la inversión en capital humano que supone, como campañas de sensibilización ya que uno de sus efectos esperados es que los padres den más valor a la escuela hasta el punto de que aumente la escolarización de sus hijos. Y, en fin, la implicación de las familias y de la comunidad dentro de un proyecto educativo es tanto un medio como un fin destinado a aumentar y mejorar la escolarización (UNESCO, 2000).

3. La gestión de las escuelas y el trabajo de los maestros. Aunque parece, a primera vista, que el trabajo de los maestros, su formación y sus condiciones laborales han de tener más repercusiones en el aprendizaje que en la asistencia a la escuela, se han propuesto una serie de acciones relativas a este tema por los efectos positivos que pueden llegar a tener en el inicio y la continuidad escolar. La contratación de maestros locales, que conozcan y hablen la lengua de la comunidad o de maestras que sean un ejemplo y faciliten la escolarización femenina; sistemas de incentivos y compensaciones para que los maestros se desplacen a las zonas más remotas realicen su trabajo correctamente y medidas contra el absentismo de los maestros son acciones, además de las relativas a una formación adecuada, destinadas a mejorar el funcionamiento de las escuelas para que no se produzcan situaciones que desmotiven a padres y alumnos a acudir a la escuela. En el mismo sentido van las iniciativas relacionadas con la prevención del SIDA y otras enfermedades entre el colectivo de maestros, la elección de los directores de los centros, su autonomía y capacidad de liderazgo y, también, el funcionamiento de un sistema de inspección que pueda seguir la gestión de las escuelas y evitar abusos y corrupciones de

cualquier tipo. Las decisiones precisas sobre cada uno de estos puntos las veremos en la sección siguiente, aunque no están tan claras o son aún objeto de investigaciones. Además, en el siguiente capítulo, con los casos de Ghana y Togo, se añadirá alguna cosa. Por último, el fomento de la participación de los padres y las madres o de la comunidad en la gestión o control de las actividades de las escuelas se ha planteado como una forma de comprometer a los padres con las mismas y, por tanto, a que la escuela no resulte tan extraña o ajena que frene la escolarización. En cambio, hemos visto y veremos que, desde el punto de vista de la efectividad de estas medidas, es decir, de la capacidad de la gestión o de la mejora de la misma con la implicación de las comunidades, el asunto es más controvertido. Incluso hay quien defiende –Dauda (2004), citado por Oya y Begué (2006)- que es el pago de ciertas tasas lo que permite y motiva el control o la vigilancia de los padres.

Como se decía hace unos párrafos, una gran parte de las medidas que se proponen para fomentar la escolarización han de servir, aunque la orientación no sea exactamente la misma, para aumentar la calidad del sistema educativo y del aprendizaje. Los estudios sobre África que estamos viendo otorgan una gran importancia a las condiciones materiales de las aulas y a lo que ocurre en ellas, si bien, se insiste en que son igual de destacables las condiciones con las que llegan los alumnos, desde su entorno familiar a las cuestiones más básicas de salud, higiene y alimentación. Así existen estas propuestas de acción:

1. Materialmente, el aprendizaje ha de aumentar si las aulas cuentan con espacio suficiente, pupitres para los alumnos, pizarras, techos y los alumnos tienen los libros esenciales –se suelen priorizar los de matemáticas, lengua y los de ciencias-, y cuadernos y material necesario para seguir las clases. La construcción o habilitación de bibliotecas, de centros o de espacios en los que poder trabajar e incluso la organización de clases de refuerzo, organizadas por la propia escuela o fuera de ella, son otras de las medidas propuestas. Como es evidente, la retención escolar, los años o los cursos que los alumnos pasan en la escuela, aumenta el aprendizaje, o, a largo plazo, las habilidades, el capital humano; del mismo modo se insiste en que el aumento del ciclo de la preescolar prepara para la primaria y puede tener efectos positivos sobre el aprendizaje (Verspoor, 2001). Pero el aspecto en que se insiste especialmente es en la necesidad de aumentar las horas de clase o que se cumplan las que están planeadas. El marco teórico de la IVR recomienda que las horas efectivas de clase debieran ser entre 800 y 1000 al año. La normativa de los países africanos es bastante similar a los de cualquier otra región del mundo (entre 700 y 800 horas al año durante el ciclo de primaria) pero es la región en la que las horas efectivas de escuela se reducen entre 200 y 300 horas (UNESCO 2008). El absentismo de los maestros, el cierre de escuelas por falta de los mismos o por el deterioro o construcción deficiente de las escuelas (sin techo, sin luz) o la ausencia temporal de alumnos (por enfermedad, trabajo infantil, por abandonos y retornos a la escuela e incluso por la realización de actividades como trabajos para el maestro que no entran dentro de las asignaturas escolares) son unas de las razones que provocan el incumplimiento de

las horas establecidas, de manera que cualquier medida destinada a cambiar positivamente estas circunstancias acabará repercutiendo en las horas de aprendizaje. Acabamos de ver que se ha propuesto que en casos de ausencia de espacio, de aulas, o de maestros se contempla la posibilidad de utilizar las escuelas durante dos turnos o que las aulas tengan más de un curso. Sólo las repercusiones que estas medidas tengan sobre la calidad de la enseñanza pueden orientar sobre la idoneidad de estas opciones.

2. Acaso el aspecto en el que más se insista es el del trabajo dentro del aula, que depende de los métodos aplicados, del trabajo del profesor, de su formación y de los medios de los que disponga y del entorno. Por ello, la calidad de la escuela debería aumentar si los profesores tuvieran la formación adecuada, tanto inicial como continua, manuales y material complementario, el número adecuado de alumnos por clase (véanse las recomendaciones de hace unos párrafos) y sus condiciones laborales.

El nivel adecuado de formación –tanto de conocimientos como de métodos pedagógicos, para atender a la población con necesidades especiales, por ejemplo (UNESCO, 2007)- de los docentes de primaria o del ciclo básico es un tema bastante debatido, como la del material necesario para desempeñar bien su trabajo. Es más, a menudo se distingue simplemente entre maestros formados y no formados, sin aclarar cuál es esta formación. No obstante, el informe educativo general del BM de 1999 apuesta por una formación previa exhaustiva o fuerte y actualizaciones regulares. En cambio, Verspoor (2001) se decanta por una formación constante en todas las etapas o en diferentes momentos de la carrera escolar y mucho trabajo práctico. Sin embargo, en el contexto africano, como en otros países o regiones pobres, la necesidad de una formación larga se ve condicionada por la demanda de maestros del sistema educativo. En estos casos se ofrecen varias opciones: en varios países se intenta atraer a estudiantes hacia el trabajo de maestro reduciendo la formación o flexibilizando los para entrar en escuelas de magisterio (UNESCO, 2007); en otros –Verspoor (*id.*) pone como ejemplo Guinea, por haber obtenido buenos resultados- se trató de combinar la demanda de maestros con la necesidad de la formación a través de un programa de preparación previa y breve de los maestros, que tenía continuidad con un trabajo práctico y supervisado en las aulas, pero que exigía la continuación de los estudios para revalidar o conseguir el título de maestro.

Junto a la formación, las condiciones de trabajo y de contratación de los maestros han recibido mucha atención. Ya hemos visto que las propuestas de reducir los costes unitarios en primaria destacaban que la reducción del salario de los maestros e ciertos países era una de las opciones, si bien hay que señalar que no todos los docentes tienen el mismo estatuto. Al respecto, se ha recordado que en ciertos países y para ciertos grupos de maestros, el salario por su trabajo les sitúa al borde de la pobreza y que el salario adecuado es el que permitiera vivir a los maestros dedicándose exclusivamente a la enseñanza (UNESCO, 2008). Otras orientaciones son más precisas y especifican que el salario anual de los maestros debería ser de entre 3 ó 3,5 veces el PIB *per cápita* (FTI, 2004 y Pole Dakar-UNESCO, 2005). Verspoor (2001) también señala que el salario de un docente debería permitirle vivir sólo de este trabajo pero destaca que es igualmente importante el pago puntual de los mismos; otros informes añaden

un elemento más, la existencia y la publicidad de auténticas posibilidades de promoción dentro de la carrera docente (World Bank, 1999).

Como veremos con los ejemplos de Ghana y Togo y se destaca con frecuencia (UNESCO, 2008), en parte, quizás cada vez mayor, de los docentes no son funcionarios o tienen unas condiciones laborales estables, sino maestros eventuales, contratados por el Estado con menores salarios y peores condiciones, incluso si disponen de educación secundaria o superior. Para hacer frente a la demanda y reducir costes esta opción parece adecuada, pero se ha comprobado que los resultados, el aprendizaje es menor (UNESCO, 2008, p.13). Al margen de unos salarios y unas condiciones de trabajo que favorecieran el compromiso de los maestros, el cumplimiento de sus obligaciones y, por tanto, aumentarían la calidad de la enseñanza, en ocasiones son necesarios incentivos, compensaciones o ventajas materiales. Se piensa sobre todo en los problemas que aparecen en las escuelas rurales, que es el destino menos amable que pueden tener los docentes, por lo que acaban ahí los más jóvenes, los menos preparados, los más problemáticos o los que carecen de influencia. Las condiciones existentes en las zonas rurales pueden desmotivar e incluso fomentar el absentismo. Ayudas materiales como una casa o complementos salariales por desplazamiento a estas zonas son dos de las medidas propuestas con más frecuencia y que, en realidad, son antiguas pero que se han ido perdiendo a consecuencia de la reducción del gasto educativo. Si se quiere que estas medidas funcionen es necesario que se cumplan los plazos establecidos: en Nigeria y Lesotho, programas de ayudas similares para maestros que se desplazan a los lugares más lejanos no han funcionado porque éstos recibían las ayudas con mucho retraso (*Id.*). Igualmente, los programas de incentivos por resultados o cumplimiento de objetivos se han puesto sobre la mesa, pero se duda de su eficacia ya que se piensa que en lugar de aumentar el nivel general de aprendizaje de los alumnos, los docentes van a centrarse sólo en los mejores alumnos o en prepararlos a todos para las pruebas que evalúen estos resultados (UNESCO, 2008). Por último, se recomienda a los países especialmente afectados por el SIDA (los de África del Sur, por ejemplo) y cuyo cuerpo de docente también lo padece que pongan en marcha programas de prevención de la enfermedad y para hacer frente a la falta de profesores como consecuencia de este hecho.

Otro conjunto de medidas se centra en los aspectos más pedagógicos, el uso de ciertos métodos (incluido el uso de nuevas tecnologías) y de la lengua materna de los alumnos durante los primeros años de preescolar y primaria. Las inspecciones del trabajo en los centros y las evaluaciones de los resultados escolares para conocer los factores que afectan al aprendizaje son recomendaciones frecuentes, la segunda de las cuales ya se han puesto en marcha con programas internacionales ya citados y evaluaciones internas (en Ghana y Togo, por ejemplo). Por último, la gestión y autonomía (para marcar objetivos, planificar, contratar) de los centros cubren todos los elementos que acaban de citarse, pero las recomendaciones son muy poco concretas e incluso en algunos casos se incita directamente a la experimentación y al juego de las alternativas (Verspoor, 2001). No obstante, aunque se crea que más autonomía y distintos modos de gestión aumentan la calidad del sistema educativo, hacen falta más investigaciones –o no las conocemos– para concretar las medidas.

Del conjunto de posibilidades que se ha resumido no ha de extraerse nada parecido a una fórmula o grupo de medidas que automáticamente dieran unos resultados. Las circunstancias o la situación educativa en las que se encuentran los distintos países, a no ser que se establecieran categorías en los que figuraran los países con características similares, exigirían acciones distintas, sin considerar que cada gobierno podría marcar sus objetivos y seguir –orientado por una lógica interna– unos criterios particulares que le llevaría a preferir una medida u otro. Así, un país podría optar por políticas más universales que particulares u orientadas hacia grupos concretos, si las desigualdades fueran muy grandes, por ejemplo, o por priorizar el aumento de la calidad y no tanto el aumento de las tasas de escolarización; por actuar más sobre la demanda que sobre la oferta o por otorgar prioridad a ciertos aspectos si saliera o estuviera inmerso en una guerra o conflicto violento.⁴⁴ Además, en el contexto de los países africanos, no actúan sólo los Estados, sino que hay que contar con la participación de la sociedad civil, de las ONG y de la ayuda internacional, cada una con su perspectiva y resultados. Pero quizás lo más destacable es que, pese a un cierto consenso en cuanto al conjunto de las políticas más importantes y al aval científico con que se presentan, no todos los resultados de las investigaciones son los mismos ni destacan exclusivamente la parte positiva de las medidas, sino su otra cara o los límites de sus repercusiones. A fin de matizar todo lo anterior expondremos algunos casos particulares a partir de investigaciones que se han hecho sobre los factores que influyen en la escolarización y sobre los que se pueden aplicar acciones y evaluaciones de políticas concretas.

La supresión de las tasas escolares, ya sea sólo en el ciclo de primaria o también al primero de la secundaria, o sea, la educación básica y obligatoria en muchos lugares, es una de las medidas más aplicadas y publicitadas durante los últimos años en bastantes países africanos. En principio se trata de una acción fácil de aplicar e incluso de evaluar y de la que se esperan unos resultados si no inmediatos sí a corto plazo. Se ha destacado al mismo tiempo sus defectos, que son el reverso de sus ventajas o virtudes: es una medida populista, una promesa electoral que en ocasiones se propone sin una planificación de las posibilidades reales de aplicación ni teniendo en cuenta las repercusiones que puede tener; una medida no del todo cierta, ya que hay no se elimina otro tipo de contribuciones similares a las matrículas y que, en última instancia puede tener repercusiones muy negativas sobre la calidad de la educación si no se acompaña de medios adicionales que permitan hacer frente al aumento de la escolarización (Oya y Begué, 2006). Como esta medida se aplicó hace unos cuantos cursos en Ghana y unos después en Togo, el siguiente capítulo tendrá una sección dedicada a ello, aunque no será una evaluación exhaustiva de los resultados apreciados.

No obstante, hasta donde sabemos, hay pocas investigaciones o estudios de caso de este mismo tema. En realidad, el único que conocemos es el de Kadzamira y Rose (2003) sobre Malawi. En ese país, tras las elecciones de 1994, se inició un programa de educación primaria gratuita (era una promesa electoral) que, ésta es la tesis del artículo, es insuficiente para que los hijos de los sectores u

⁴⁴ Sobre este tema particular, véase Oya y Begué (2006, pp. 29 y s.).

hogares más pobres del país vayan a la escuela o vayan un mínimo de años para que lo que aprenden tenga repercusión futura sobre su situación social y puede tener repercusiones negativas sobre la calidad de la enseñanza. Para aplicar esta política aumentaron tanto los recursos nacionales –incluso sustrayéndolos de otros ciclos- y los fondos de la cooperación internacional. Los primeros resultados de la medida fueron los esperados, ya que en un solo curso aumentó un 50% la escolarización y a finales de los 90, las tasas brutas eran de más del 100%. El incremento se produjo entre todos los quintiles de renta de la población, pero, aunque no se calcula si el incremento ha sido mayor o menor en cada uno de estos quintiles o la evolución de las desigualdades, las tasas netas y brutas de escolarización primaria son menores entre los más pobres. Además, no ha aumentado la proporción de alumnos que acaban la primaria. La idea de Kadzamira y Rose es que, pese a la reducción de los gastos de la matrícula, hay otros costes (desde los libros a los uniformes) muy difíciles de asumir para las familias más pobres, cuyas prioridades son la alimentación y los cuidados sanitarios, si bien se admite que el aumento de las facilidades para acceder a la escuela rebaje el nivel de prioridad. Para defender la idea de que la gratuidad de la educación no repercute tanto en los más pobres y que por tanto la escolarización es menor se añade el argumento de que para muchos padres es el acceso o el título de secundaria lo que da la posibilidad de encontrar un trabajo en el sector formal, el valor de la primaria es, pues, relativa. La dificultad de llegar a la secundaria es un inconveniente más para las familias más pobres para escolarizar a sus hijos, de manera que son necesarias acciones más particulares para que la gratuidad de la escuela primaria llegue a todos los sectores. Por último, otro inconveniente que ven los autores a la gratuidad es que es posible que baje la calidad y el aprendizaje, de modo que, si a los pocos años de escuela, se le añade que se aprende poco, las repercusiones de la escolarización son aún menores, como lo motivan para ir a la escuela. En realidad, no hay una comparación del aprendizaje entre el momento anterior y el posterior a la gratuidad, sólo se hace mención a una prueba que dejaban constancia del bajo aprendizaje, pero sí se comparaba la evolución de características de las escuelas que tienen relación con la calidad de la escuela. Por ejemplo, para hacer frente al aumento de alumnos fue necesario contratar a muchos maestros con poca o nula formación, de manera que si no aumento mucho la ratio de alumnos/maestros sí ocurría si sólo se tomaban los profesores cualificados; igualmente se necesitaban más aulas y, pese a los esfuerzos, aumentó el número de clases que tenían que darse al aire libre o sin aula. De este modo, una medida como la gratuidad no puede presentarse sólo por sus repercusiones positivas.

Junto a evaluaciones similares a ésta, las investigaciones publicadas más comunes y de las que se pueden extraer conclusiones son resultado de análisis de encuestas sobre los factores (tanto relativos a la demanda, que tratamos en un capítulo posterior, como a la oferta) que afectan a la escolarización y evaluaciones experimentales de proyectos y acciones concretas. Es entre los resultados de los primeros que se producen algunas contradicciones entre los resultados, ya sea por la recopilación de los datos o por su tratamiento. Glewwe (2002) pone el ejemplo de las diferencias que se han encontrado relativas a cuál es el ratio máximo de alumnos por maestro para que éste no afecte negativamente el aprendizaje y

por eso mismo apuesta por las investigaciones experimentales. No obstante, encontramos que las investigaciones basadas en encuestas ofrecen algunos resultados bastante coincidentes, aunque aquí sólo nos refiramos a unas cuantas.

Empezando por los factores que influyen en la escolarización, es decir, el acceso a la escuela, en ocasiones las investigaciones no miden exactamente el mismo fenómeno, pese a las conclusiones sean similares. Algunos estudian la edad de inicio y el número de años de escolarización (Bommier y Lambert, 2000), la finalización de la primaria entre los que han empezado (*Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche*, 2002) o la tasa de escolarización, es decir, si chicos y chicas de una determinada edad, van a o no a la escuela (WB/OED, 2004 –c. 6 y anexo I-, Handa, 2003, Glewwe y Jacoby, 1996). Si empezamos por la parte más material, la construcción de aulas o de escuelas, su repercusión se mide de dos modos. En primer lugar, la distancia a la escuela. Todos los estudios coinciden en las repercusiones positivas y significativas que tiene, ya que cuanto menor es la distancia o el tiempo que se tarda en ir de la residencia a la escuela, la escolarización es mayor. De acuerdo con el estudio de Bommier y Lambert (*id.*) con datos de Tanzania, si la distancia a la escuela era mayor de un kilómetro aumentaba (y linealmente, a mayor distancia más dificultades) la edad a la que se empezaba la escuela y la duración de la misma.⁴⁵ Coherentemente, en Togo, cuanto mayor era la distancia a la escuela menor son las posibilidades de mantenerse y acabar el ciclo de la primaria. En Ghana, en distintas áreas, la reducción de 45 minutos del tiempo de desplazamiento permitía aumentar la escolarización entre el 10 y el 80%, lo que igualmente indica las distintas magnitudes de la repercusión de esta medida (WB/OED, 2004). Este mismo estudio muestra las otras maneras como la construcción y rehabilitación de escuelas o de aulas aumenta la escolarización. Así, ésta era mayor entre los chicos y chicas de las comunidades donde las escuelas disponían de más aulas, es decir, de las correspondientes a cada curso y donde estas aulas estaban en buen estado o en estado suficientemente bueno para que se utilizaran en todo momento, por ejemplo, en caso de fuertes lluvias. Se afirma que, ante condiciones materiales adversas, como sería el caso contrario, los padres pueden percibir que así sus hijos no van a recibir ninguna educación y tengan menos motivos para enviar a sus hijos a la escuela. Igualmente, la presencia de pupitres y pizarra en las aulas aumenta la escolarización. Estos resultados coinciden con los que Glewwe e Ilias (1996) encontraron en Ghana a finales de los 80: la presencia de una pizarra en el aula y que ésta tuviera un techo aumentaban la escolarización. Por su parte, Handa (2003) encuentra en Mozambique que la construcción de escuelas es el factor que más influye en la escolarización, ya que compara esta medida con otras relativas al impulso de la demanda y concluye que las políticas de construcción material del sistema educativo tienen más impacto que las de estímulo de la demanda a través del crecimiento de la renta de los padres. La contratación de maestros formados es otro de los factores que hace aumentar la escolarización, así como el que los padres hayan participado en cursos o

⁴⁵ La edad a la que se emita la escuela es, asimismo, uno de los factores que influyen en las posibilidades de acabar la primaria. Cuanto mayor es la edad al empezar la primaria en Togo menor es la probabilidad de acabarla (*Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche*, 2003). Este hecho es un argumento más para quienes defienden la importancia del ciclo de preescolar.

programas de alfabetización. Indirectamente, hallamos de nuevo que estas medidas destinadas a mejorar la oferta tienen consecuencias positivas para la escolarización a través de la percepción de los padres y quizás de los hijos de que merece el esfuerzo ir a la escuela. Los cursos o programas de alfabetización parece que tienen las mismas repercusiones indirectas, aunque sea propiamente una medida con el fin de impulsar la demanda de escolarización entre los padres, que van a valorarla más tras estos cursos.

Los estudios ya mencionados de Ghana y Togo permiten conocer los resultados de algunas de las medidas planteadas en las páginas anteriores. Así, en Ghana, la probabilidad de escolarización es mayor entre los alumnos las escuelas que les corresponden que tienen ratios bajos de alumnos por maestro (20 o menos) frente a los que tienen ratios altos (más de 40), aunque ello no añade mucho sobre el ratio más adecuado. Ya sea por la falta de aulas o de maestros de nuevo se interpreta que bajo ciertas condiciones los padres pueden ser más reticentes a escolarizar a sus hijos. Por lo que hace a la retención en primaria o la finalización de este ciclo en Togo, la presencia de mujeres maestras y de unas condiciones materiales dentro de la clase, como tener libros de texto, aumentaban la probabilidad de mantenerse en la escuela, mientras que la existencia de clases o aulas con dos cursos y la frecuencia de las repeticiones afectaban negativamente la probabilidad de acabar la primaria. Todo ello parece indicar que al medir esta variable los efectos de algunas de las características se manifiestan a través del aprendizaje o de los resultados de la escolarización. Si no se dan unas condiciones, no se aprende o se repite con frecuencia hay menos motivos para continuar la escolarización. Al respecto, ya comentábamos que había argumentos favorables y contrarios a las repeticiones y se habían propuesto algunas alternativas.⁴⁶ El estudio de Togo también se fija en los factores que afectan la frecuencia de las repeticiones y en realidad son otras posibilidades de actuación en este ámbito. Así, son menores las posibilidades de repetir si el nivel de estudios del maestro aumenta del certificado de primaria al de bachillerato y aumentan a medida que crece la ratio de alumnos por maestro. En cambio, y al margen de si las escuelas son privadas o públicas y de las características familiares o contextuales de los alumnos, el resto de variables relacionadas con la escuela (estado de las infraestructuras o disponibilidad de libros de texto, no repercuten sobre las repeticiones.

Por lo que hace a las investigaciones o análisis experimentales de ciertas medidas, los resúmenes de resultado que conocemos (Kremer, 2003, Poverty Action Lab, 2005 o Duflo, 2008) confirman que la reducción de costes, en sus varias manifestaciones, es una de las medidas o conjunto de medidas de las que se obtienen resultados positivos. Estas evaluaciones no se centran exclusivamente en acciones o políticas públicas –una parte son análisis de proyectos emprendidos por ONG- ni en países africanos pero proporcionan información valiosa, al margen de las discusiones sobre cuál es el mejor método de evaluación.⁴⁷ Los resultados apuntan claramente al impacto positivo de las medidas que tienen como objetivo reducir los costes de la escolarización, incluidas ayudas directas,

⁴⁶ Al respecto véase el artículo de N'tchougan-Sonou (2001), que es justamente una comparación entre los argumentos que se han dado y las repercusiones de la repetición y de la promoción automática en Togo y Ghana respectivamente.

⁴⁷ Para ello, consúltese Glewwe (2002), Poverty Action Lab (2005) o García Montalvo (2008).

becas o incentivos según resultados o la oferta de ciertos servicios dentro de la escuela. De este modo, el programa PROGRESA, aplicado en Méjico, consistía en la transferencia o donación de una cantidad de dinero a las familias más pobres que llevaran a sus hijos a la escuela permitió un aumento de la escolarización. En Kenia se llevaron a cabo proyectos y evaluaciones que demostraron que la distribución de uniformes escolares (que son un coste elevado para los padres) y la puesta en marcha de servicios de comedor -de desayuno en los niveles de preescolar, concretamente- aumentaban la escolarización y reducían el abandono. Por otro lado, la evaluación de un programa de becas para chicas de dos regiones de Kenia según los resultados obtenidos en los exámenes dio en general resultados positivos, aunque de distinta intensidad en cada región: aumentó la escolarización y los resultados escolares tanto de las chicas como de los chicos. Además, los programas destinados a mejorar las condiciones físicas de los alumnos, como programas de medicación para acabar con parásitos intestinales o de suplementos vitamínicos y de hierro no sólo aumentan la escolarización sino que son los más eficientes desde el punto de vista económico. Además, debe recordarse que proyectos o acciones destinadas a mejorar la calidad de la educación pueden repercutir positivamente en la escolarización.

Precisamente, también son ya numerosas las investigaciones, tanto experimentales como prospectivas o basadas en encuestas ya realizadas, de los factores que influyen en la calidad de la educación o en el aprendizaje. Aquí vamos a mencionar sólo algunas.

En el contexto africano, la realización de estudios internacionales ha proporcionado bastante información al respecto. El artículo de Michaelowa (2001) o el resumen de Bernard (2003) se basan en los resultados del programa PASEC (*Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN*), una evaluación de los conocimientos en matemáticas y lengua de los alumnos de segundo y quinto curso de primaria llevado a cabo en varios países (cinco en el caso de Michaelowa, ocho en el de Bernard) africanos francófonos entre finales de los 90 o comienzos del siglo XXI. Al margen de factores propios de cada país y de las diferencias de los resultados. Nos basaremos sobre todo en el artículo de Michaelowa para conocer los factores que influyen en el aprendizaje, ya que el informe de Bernard es más amplio y analiza con más extensión los resultados de cada país pero presta menos atención a los factores que influyen en estos resultados. Dejaremos de lado, pues, los resultados de las pruebas, que evidencian diferencias entre los países y las características de los alumnos y las de los países factores familiares para explicarlos, salvo que no hay relación entre el porcentaje del PNB dedicado a la educación y los resultados (aunque sólo son cinco países).

Centrándonos en factores propiamente escolares, la repetición de curso, en primer lugar, favorece el aprendizaje si se trata de la repetición del mismo curso en el que se realiza la evaluación. Si es en cursos anteriores o hay más de una repetición, los resultados son menores. Por lo que hace a la elección de una lengua de enseñanza, en Madagascar, único de los países donde se utiliza la lengua materna de los alumnos durante los tres primeros cursos, se relaciona este hecho con el que los resultados en matemáticas en ese país son mayores que en los otros, pero no se puede hacer una comparación por escuelas dentro de los países.

Por lo que hace a los factores significativos materiales propiamente escolares o en los que hay diferencias entre las escuelas, la disponibilidad de libros de textos para los alumnos es el factor que más influye en los resultados, como lo es el que las aulas estén bien equipadas de pupitres, tizas, pizarras y un manual para el profesor, aunque en menor medida que los libros de texto. Michaelowa (*id.* p. 1707) llama la atención sobre el hecho de que una vez controladas estas variables no hay diferencias entre los resultados en las escuelas rurales y las urbanas. Muy relacionado con el aula es la ratio de alumnos por profesor: de acuerdo con esta investigación, hasta 62 alumnos por maestro el aprendizaje no se ve afectado e incluso aumenta, pero a partir de ese ratio, los resultados descienden constantemente. Con un poco de sorpresa, las clases con diferentes cursos, o sea, uno o dos profesores con alumnos de distintos cursos, no perjudican el aprendizaje e incluso lo benefician. En cambio, los alumnos que van a escuelas con horarios dobles o compartidos sí obtienen peores resultados, quizás por las horas efectivas de clase. Por último, el menos una visita de inspección al año favorece que los alumnos de esa escuela logren mejores resultados.

Como ya se ha repetido varias veces, las características, formación y experiencia y condiciones de trabajo de los maestros es una de las variables a las que se da más importancia. En la investigación que estamos resumiendo algunos resultados concuerdan con las ideas previas o teóricas anteriores y otros son más sorprendentes. El problema que tienen los estudios relativos a los maestros –como veremos sobre todo en el próximo capítulo- es que muchas veces no se precisan los conceptos, no se sabe por ejemplo, qué es un maestro con formación o si sus condiciones cambian mucho de ser un docente funcionario o contratado por la escuela o lo padres. Si no tenemos eso en cuenta, los alumnos con maestros que tengan formación inicial y continua obtienen mejores resultados, como ocurre cuando los maestros hablan la lengua local. La experiencia es, efectivamente, un grado, pero hasta cierto punto. A medida que se acumulan años de trabajo escolar los resultados mejoran pero a partir de un número de años desciende. Así, resulta que son 22 los años de experiencia más óptimos para el aprendizaje. Si el maestro tiene un trabajo adicional al que realiza en la escuela, los resultados son mejores, ya sea la agricultura, el pequeño comercio o las clases de repaso. Ello no concuerda con lo que se decía sobre los incentivos para evitar este hecho; ahora bien, si resulta que estos incentivos no existen, la tolerancia de la comunidad hacia el hecho de que el maestro tenga otro trabajo, puede dar lugar a que este cumpla bien con su trabajo y se obtengan buenos resultados. Las encuestas también recogían los días de ausencia de los maestros y su nivel de motivación tal como lo percibían ellos mismos. En estos casos los resultados son significativos y en el sentido esperado, ya que cuantos más días de ausencia menor el aprendizaje y cuanta más alta la motivación mayor el aprendizaje. En cambio, las variables que miden las prácticas pedagógicas no son significativas. Por último, el que el maestro no sea un funcionario sino un docente contratado por la escuela o por los padres, lo que en principio significa que sus condiciones salariales y laborales son peores, tiene efectos significativos, positivos y altos sobre el aprendizaje. La responsabilidad que tiene este docente con los padres o el control al que éstos lo someten es la principal hipótesis para explicar esta relación.

Durante el curso 2000-01, dentro del proyecto PASEC (PASEC, 2004) se realizó una evaluación muy similar en Togo, con la particularidad de que el centro de la investigación eran las repercusiones del nivel de estudios y de formación pedagógica o profesional de los maestros sobre los resultados escolares, aunque también aparecían otras variables. Se medía el impacto de estas características en segundo y quinto curso de primaria y al comienzo y al final de año, lo que permitía ver las consecuencias sobre el aprendizaje a lo largo de un curso. Las conclusiones resaltan que, por lo que hace al nivel de estudios de los maestros, a partir del BEPC o certificado de estudios básicos más nivel académico (bachillerato o más) no significa mejores resultados. Por ello, el BEPC es un nivel de estudios adecuado o mínimo e incluso en los primeros cursos de primaria es con este nivel, están en camino o no de obtener el bachillerato, con el que los alumnos aprenden más. En cambio, la formación profesional inicial es más importante y los estudios académicos no pueden sustituirla. Se evalúan dos posibilidades de formación académica, la larga (entre uno y tres años) y la corta o inicial (de 3 meses). Las diferencias más relevantes, sobre todo en los primeros cursos no se encuentran entre los distintos niveles e formación sino entre tener alguna formación y no tener ninguna. Si se hiciera caso a este estudio y se buscara la eficiencia del uso de los recursos, al nivel de la primaria un mínimo de estudios básicos y una formación inicial de corta duración ya permiten mejorar el aprendizaje escolar. Siguiendo con los maestros, en este estudio también se comprueba que las ausencias de los profesores tienen resultados negativos sobre el aprendizaje, sobre todo en los primeros cursos de la primaria. Finalmente, se analizan dos variables más, las repeticiones y la disposición de libros de texto. De nuevo resulta que las repeticiones no mejoran el rendimiento de los alumnos, sobre todo hacia el final de la primaria, de ahí que no se recomienda porque, además, es un coste muy elevado. En cambio, los libros de texto parecen fundamentales ya que aumentan el aprendizaje, sobre todo los de matemáticas en el quinto curso de primaria y los de lengua francesa en el segundo.

Hay dos estudios sobre la calidad de la escuela en Ghana que pueden ayudar a complementar lo que acaba de decirse e incluso añadir algo más. Con datos de finales de los ochenta, el artículo de Glewwe y Jacoby (1994) destacaba, como pasaba con la escolarización, que había dos características de las escuelas primarias que tenían el mayor impacto sobre el aprendizaje: la existencia de una pizarra (positivamente) y la ausencia de techo en las aulas (negativamente y no debía ser una cosa rara a finales de los ochenta). También influyen significativamente que los alumnos dispongan de libros de texto, la reducción de la distancia a la escuela y la experiencia de los profesores. Es decir, unos resultados similares a los anteriores, aunque todos ellos tienen que ver con la parte material de la escuelas o de las aulas.

En cambio, el estudio del WB/OED (2004, c. 6 y anexo G), basado en pruebas de inglés y matemáticas realizadas en 2003, sí incluye variables relativas a la pedagogía o a los procesos dentro del aula. Por un lado, de nuevo existen unas características materiales de la escolarización que tienen un impacto significativo sobre el aprendizaje. El número de años de escolarización, como parece obvio, permite unos mejores resultados. El uso de libros de texto, tanto de matemáticas como de inglés, también

aumenta el aprendizaje, así como el hecho de que las clases no se vean interrumpidas o dificultadas por ruido exteriores –lo que ocurre si las escuelas no están valladas y separadas de la calle, por ejemplo- de que haya paredes internas de que se disponga de un pizarra que pueda utilizarse. No obstante, las variables que más se destacan tienen que ver con el trabajo de los maestros. Es más, la variable que por sí sola más impacto tiene es el uso por parte de los maestros de métodos mejorados, que ponen en práctica un tercio de los docentes. Aproximadamente por ello se entiende que *“if children are encouraged to explore material by themselves, the use of simulations (role play), and the use of cues in explaining a word”* (WB/OED, *id.*, p. 91). La utilización de estos métodos depende de o aumenta con la formación inicial y permanente, la supervisión del trabajo de los maestros por parte del director y por las inspecciones periódicas. Muy relacionado con esta variable estaba el uso del tiempo del maestro en clase. Como vuelve a parecer evidente, cuanto más tiempo se dedicara a la enseñanza y no a la preparación para iniciar las clases, mejores eran los resultados. Como ocurría con las investigaciones del PASEC el conocimiento de la lengua local por parte del maestro aumentaba el aprendizaje de las matemáticas. Finalmente, hay que señalar que se detectó que la construcción de casas o alojamientos para el director de la escuela, al contrario de lo que se creía, no mejoraba el trabajo del director, con las repercusiones que ello puede tener sobre los maestros y el aprendizaje.

Las evaluaciones experimentales de medidas que previsiblemente han de aumentar el aprendizaje ofrecen sorpresas, ya que en varios casos sus resultados son contradictorios a los que acabamos de ver o a los esperados.⁴⁸ En Kenia, por ejemplo, se llevaron a cabo evaluaciones de proyectos de distribución de libros de texto entre los alumnos de varias escuelas y el resultado fue que sólo los alumnos que ya sacaban los resultados más altos en las pruebas de aprendizaje mejoraban. Ello no significa, sin embargo, que la distribución de libros de texto no tenga repercusiones positivas sobre la asistencia a clase, aunque éste no sea su objetivo y no parezca muy eficiente. Por otro lado, el uso de otros materiales pedagógicos, como unos carteles que resumían la lección, tampoco servían para aumentar el aprendizaje. Estas dos evaluaciones llevan a pensar que, por un lado, la parte más material tiene relativamente poca influencia o que más de lo mismo no siempre funciona (Duflo, 2008) y, por otro, que quizás es necesario investigar la preparación de material pedagógico específico para ciertos contextos o que el uso de este otro material vaya acompañado de una buena formación de los maestros. En cambio, sí funcionaron medidas como la concesión de becas a chicas de escuelas de Kenia según los resultados obtenidos durante el curso anterior: no sólo aumentó el aprendizaje de las chicas que tenían posibilidad de obtener estas becas sino de chicas con peores notas e incluso de los chicos. En otros contextos, una medida como la distribución de gafas entre los chicos y las chicas que los necesitaran de una provincia de China aumentó los resultados. Igualmente funcionó en la India un programa de clases de apoyo para los estudiantes (Duflo, *id.*). Este apoyo lo daban mujeres con un nivel mínimo de estudios de secundaria y que no trabajaban (Poverty Action Lab, 2006). Por último, de nuevo en Kenia se realizaron varios análisis experimentales sobre el trabajo de los maestros. Para reducir el absentismo de los

⁴⁸ Este párrafo se basa, salvo una referencia adicional concreta, en las mismas fuentes que el anterior.

docentes se puso en marcha un programa de incentivos basado en el autocontrol de la asistencia. Consistía esto en que los maestros debían hacer fotos de sus aulas y alumnos al comienzo y al final de la jornada y entregarlas a los supervisores. Este programa obtuvo resultados positivos. No así que se encargara al director que supervisara y anotara las ausencias de los maestros, ya que lo más frecuente es que el director no dejara constancia de las ausencias, posiblemente a causa del tipo de relaciones que ese establecen en un colegio y de los recelos que causaría entre los maestros esta vigilancia, aunque en realidad ello se relaciona con las normas de elección de los directores y la organización de los centros. Los programas de incentivos para los maestros según los resultados de sus alumnos en las pruebas de evaluación tenían buenos resultados a corto plazo pero estos efectos desaparecían a largo, quizás a causa de que la estrategia de los maestros para lograr los incentivos se basaba no tanto en mejorar el aprendizaje de los alumnos como en la preparación específica de las pruebas de evaluación.

En resumen, los resultados de estas últimas investigaciones y las diferencias que observamos en las anteriores, aunque fueran pequeñas, indican que falta aún un conocimiento más claro de algunas medidas para extraer unas conclusiones sólidas o definitivas. No obstante, esta idea de querer tener unas recomendaciones claras no es quizás el mejor camino. Cuantas más referencias estén disponibles para gobiernos, ONG o cualquier otra institución, mayores son las posibilidades de aplicar medidas o políticas que funcionen, pero al mismo tiempo se ha observado que hay tres o cuatro acciones que permiten aumentar la escolarización y el aprendizaje, aunque sí cambiaba la magnitud el impacto de cada una de ellas. Ahora, con estas indicaciones, es la situación y las necesidades de cada país –y los recursos disponibles, entre los que se cuenta la ayuda externa y de los programas y proyectos de cooperación- lo que ha de impulsar la decisión sobre las medidas concretas.

3.3. La ayuda y la cooperación internacional educativa

Para finalizar este capítulo describiremos de un modo muy elemental, con una serie de ideas y de datos muy básicos, el carácter de la ayuda y la cooperación al desarrollo en materia de educación en los países del África Negra. No será en ningún caso un análisis del papel y de las repercusiones de la cooperación educativa en el crecimiento y los resultados de los sistemas escolares, ya que excede con mucho el propósito del capítulo y sería necesario tener un conocimiento bastante exhaustivo de lo que ocurre en cada país. No obstante, sí ha de servir para plantearnos algunas preguntas al respecto. En realidad, la cuestión más importantes sería, a mi entender, conocer la verdadera importancia de la ayuda al desarrollo o en qué medida se hacen posibles unos resultados gracias a esta ayuda o, dicho de otro modo, si los países africanos podrían pasar sin esta ayuda o qué ocurriría, al nivel de la educación básica, si no la tuvieran. Estas preguntas provienen de que, en realidad, como veremos a continuación, hay países que reciben mucha ayuda y otros muy poca y, en varios de las publicaciones consultadas, no se concreta esta información. Se señala, por ejemplo, que sin la ayuda internacional, no hubiera sido posible que países como Ghana, Mozambique, Tanzania. Kenia o Zambia pusieran en marcha programas de supresión de las matrículas en primaria (UNESCO, 2008b), que el aumento de la escolarización en Tanzania ha sido

posible gracias al apoyo sostenido de la educación a sus programas o que en Etiopía el porcentaje del PNB dedicado a la educación ha aumentado del 3,6 al 6%, por la ayuda exterior (UNESCO, 2008a). Sin embargo, no se detallan el proceso, ni si se trata sólo de que los recursos recibidos y la manera de utilizarlos o las razones que han llevado a que estos países reciban mucha más ayuda que otros. Incluso se puede dudar de algunos de estos resultados, inverosímiles a veces, precisamente como el caso de Tanzania, comentado en otras secciones de este capítulo. Además, los datos que se proporcionan en estos informes no permiten saber cuánto supone la ayuda internacional del gasto total público en educación o cuánto representa la ayuda por alumnos respecto de los costes unitarios. Quizás estas fuentes no pueden extenderse sobre estos temas y seguramente existen estudios mucho más precisos que darían respuesta a estas preguntas. Tampoco significa esto que se haya de dudar repercusiones positivas de la ayuda, pero al menos, a este nivel, sí vale la pena al menos plantearlas de cara al futuro y dar alguna información sobre el tema.

Empezando por las cantidades de ayuda, en el año 2006 el total de ayuda oficial al desarrollo alcanzó los 127.348 millones de dólares, casi 2.400 millones más que el año anterior, aunque el crecimiento de la ayuda ha sido bastante menor que durante los primeros años de siglo, ya que la media de la cantidad de ayuda de los años 1999 y 2000 era de 75.410 millones de dólares. Casi tres cuartas partes de la ayuda oficial era ayuda bilateral es decir, provenía de Estados y el resto de organizaciones y proyectos internacionales (UNESCO, 2008a).⁴⁹ Precisamente, los países donantes de ayuda se organizan a través de la OCDE en el Comité de Ayuda al Desarrollo –y así figuran en los datos del anuario citado–, organismo que trata de establecer unos principios que guíen las políticas de cooperación, tanto por lo que hace a las actuaciones precisas, como a la ejecución de las políticas de ayuda en sí mismas. La Declaración de París de 2005, firmada por más de 130 países recogía los principales objetivos e indicaciones básicas a los que no referimos.⁵⁰ Además, no hay que olvidar que junto a los Estados y a las organizaciones internacionales actúan ONG del país o exteriores que trabajan con fondos públicos o con los recursos que generan, los cuales ya no se consideran ayuda oficial al desarrollo. Del total de aquella ayuda, la región del África subsahariana era la que recibía más recursos, algo más de un quinto de los 127.000 millones, aunque la distribución *per cápita* la sitúa en segundo lugar tras Europa del Este y Norteamérica.

Por lo que hace a la ayuda propiamente educativa, ésta suponía en 2006, el 9% del total de la ayuda oficial al desarrollo, casi 11.300 millones de dólares. En conjunto, los países del CAD aportaban algo más de 9.000 millones y más de 2.200 el conjunto de organizaciones internacionales. De estas, la que más contribuye es el Banco Mundial a través de la *Internacional Development Association*, 1.026 millones de dólares, casi la mitad. UNICEF, por ejemplo participó con 40 millones en 2006 (70 en 2005). Entre los países, el nivel de prioridad que se otorga a la educación dentro del total de la ayuda es muy

⁴⁹ Los datos de esta sección provienen fundamentalmente del último informe del programa de EPT de la UNESCO, en concreto del anexo estadístico dedicado a la ayuda. Son las cifras más básicas. Las recopilaciones del Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE son más detalladas.

⁵⁰ Véase Laval y Weber (2002) o Lange (2003) para una interpretación más crítica de las orientaciones educativas de la OCDE.

variable: Portugal, 30%, Nueva Zelanda, 20% o Francia, 19%, son los países que dan las mayores proporciones de su ayuda a la educación, mientras que en el otro extremo aparecen Suecia y Japón, 7%, Suiza, 6%, Dinamarca, 3% o Estados Unidos, 2%, si bien otra cosa sería la cantidad de recursos totales, no proporcionales de cada país que van al sector educativo. El 45% del total de la ayuda educativa se dirige a los ciclos o a la educación básica mientras que el resto se distribuye entre la secundaria, la superior y otros ámbitos que participan del funcionamiento del sistema escolar.

África subsahariana es de nuevo la región que recibe la mayor proporción de la ayuda educativa, aproximadamente un tercio del total. Es además, la región que recibe más dinero para la educación básica por cada niños con edad de ir a la escuela primaria, 17 dólares. Además, la proporción de esta ayuda que se destina a la educación básica es del 54%, casi 10 puntos por encima de la media mundial, siendo la región que tiene esta proporción mayor. Ahora bien, centrándonos exclusivamente en la distribución de la ayuda entre los países africanos, los informes más recientes de la UNESCO coinciden en señalar las grandes diferencias que existen entre unos países y otros, que, de acuerdo con esta institución, se explican por factores políticos e históricos (UNESCOb, 2009). Así, entre 2004 y 2005, cinco países (Burkina Faso, Mozambique, Uganda, Tanzania y Zambia) recibían un tercio del total de la ayuda para la educación básica de toda la región (UNESCOb, 2008). Hay que ir con cuidado al comparar años sucesivos porque algún país puede recibir fondos adicionales gracias a proyecto o iniciativas internacionales concretas, pero los datos referentes al 2006 indican una misma pauta. Si nos fijamos sólo en el total de recursos recibido para el sector educativo de cada país, hay que destacar las grandes cantidades que recibieron algunos (Burkina Faso, 195 millones, Camerún, 153, Etiopía, 402, Ghana, 345, Kenia, 207, Malí, 308, Mozambique, 182, Senegal, 309, Tanzania, 387 o Uganda, 158) frente a otros que, no habiendo alcanzado la escolarización básica universal apenas recibieron entre 10 y 20 (Chad, Eritrea, Gambia, Guinea-Bissau, Sierra Leona, Somalia o Zimbabwe). En ello, efectivamente pueden influir varios factores, empezando por la misma posibilidad de hacer llegar los fondos o que ONG puedan y otras instituciones puedan trabajar ahí, pero también se destaca que mientras algunos de los países que más reciben tienen las tasas de escolarización más bajas, otros que se encuentran con las mismas necesidades no son objeto de ayudas proporcionales. Ahora bien, la medida que mejor ha de indicar la ayuda relativa recibida es la ayuda a la educación básica por persona con edad escolar de primaria. Partiendo de que la media de la región es de 17 dólares, Santo Tomé y Príncipe y Malí son los dos países que más ayuda reciben según este indicador 148 y 127 dólares; además ha de considerarse que es por persona con edad escolar, no por alumno. Senegal, Burkina Faso, Guinea Ecuatorial, Ghana y Ruanda son otros de los países que reciben ayudas proporcionalmente altas, más de 50 dólares por persona (son 70 en el caso de Senegal). En el otro extremo encontramos países como Eritrea, que no alcanza ni el dólar por personas con edad escolar, Chad, la República de Congo, Congo-Brazzaville, Nigeria o Zimbabwe, con un dólar; Costa de Marfil y Togo, con 3 dólares o Guinea y Guinea-Bissau, con 6 dólares.

Continuando con los datos que ofrecen estas recopilaciones, se presta en ellas bastante atención no tanto a la distribución de estos recursos de los países africanos como a la política de

cooperación educativa de los países donantes.⁵¹ Al margen de la distribución geográfica de la ayuda, el último de los informes del UNESCO (2009a), como se dedica a la educación primaria o básica, llama mucho la atención sobre el porcentaje de ayuda educativa que se dirige al ciclo de la primaria o la básica, que debería ser la prioridad como resultado de los objetivos señalados en el Marco de Acción de Dakar. Las cifras que ahora veremos serían, de acuerdo con dicho una manifestación de la falta de compromiso de algunos países con estos objetivos, pese a que al mismo tiempo son algunos de estos mismos países los que más ayuda aportan. Francia y Alemania son, de los países del CAD, los ejemplos más claros. Son, de una parte, los países que prestan más ayuda a la cooperación educativa (casi 1.900 y 1.400 millones de dólares), pero de este montante sólo el 17 y el 11% se dedican a la educación, mientras que gran parte del resto de la ayuda va a los ciclos superiores, como becas para estudiantes universitarios. Japón es otro de los grandes países donante que dedican una pequeña parte (26%) al sector básico. Grecia, Austria y Portugal dedican incluso menos que estos porcentajes a la primaria pero sus aportaciones totales son menores. Por otra parte, el Reino Unido, Estados Unidos y los Países bajos son, entre los mayores donantes, los que destinan más recursos a la educación básica, más del 70% y en el caso de los Países Bajos, el 83%. Canadá, Dinamarca y Suecia son otros de los países que mayor proporción de su ayuda va a los ciclos básicos. Entremedio estaría España, por ejemplo: el 38% de su ayuda va a la educación básica y una proporción muy similar se destina a actividades que no están relacionadas con un nivel educativo concreto.

Por lo que hace a la ayuda de los organismos y programas multilaterales que se recogen en el anexo del último informe de la UNESCO, en total el 50% de los recursos van destinados a la educación básica, pero también hay diversidad. Del fondo más importante, el del Banco Mundial a través de la IDA, de poco más de 1.000 millones de dólares en 2006, el 58% van a la educación básica. El de la Comisión Europea, de más de 600 millones, dedica menos el 44% a estos mismos ciclos. En cambio, el fondo de la UNICEF se dedica casi al completo a la educación básica y la Iniciativa de la Vía Rápida está centrada exclusivamente en lograr la escolarización primaria universal.

Si estas cifras son necesarias para hacerse una idea de las cantidades y la distribución de la ayuda educativa, las distintas maneras en que ésta puede realizarse, los ámbitos educativos concretos en los que puede aplicarse y los principios que han de orientar las políticas de cooperación (y los cambios que se ha producido en todos ellos) son el otro tema que es necesario tratar. Muy esquemáticamente, la ayuda educativa puede dividirse entre la directa y la indirecta. Con la primera se financian proyectos y programas, se convierte en complemento o ayuda presupuestaria a las políticas educativas de un gobierno o incluso en donaciones a las instituciones internacionales para que prosigan sus actividades. La indirecta es la que permite que medios que los Estados receptores deberían dedicar a un compromiso concreto acabe en actividades relacionadas con los principales ámbitos a los que se dedica la ayuda. El

⁵¹ Es muy posible que cada país donante tenga uno o varios documentos que deberían guiar esta parte de la política de ayuda al desarrollo. En el caso de España, por ejemplo, el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación publicó en 2007 una "Estrategia de Educación de la Cooperación Española".

ejemplo más claro es el de la deuda exterior y el programa o proyecto de Países Pobres Muy Endeudados o HIPC por su siglas en inglés, iniciado en 1996, tenía esta intención, la de que a través de la negociación con donantes y acreedores, se redujera la deuda si se dedicaba los recursos a políticas sociales, lo que no quita que proyectos de este tipo se critiquen por la oportunidad que ofrecen de imponer unas políticas concretas (Altinok y Lakhal, 2007).

La ayuda directa, como decíamos, permite por ejemplo que los Estados y otros organismos, la Comisión Europea, por ejemplo,⁵² financien proyectos concretos y limitados de ONG, programas a largo plazo, con mayor o menor coordinación con las políticas que se lleven a cabo en el país, que los principales organismos financien y ejecuten programas dentro de un país (por ejemplo, los del BM y el gobierno de Estados Unidos en Ghana, que veremos en el próximo capítulo o, por otro lado, que se apoyen directamente las políticas de estos países, financiando programas o proyectos amplios o con ayuda a los presupuestos. Ello puede hacerse entre países, de forma bilateral, o multilateral, como el caso de la Iniciativa de la Vía Rápida, ya bastante mencionada. Este proyecto se puso en marcha en 2002 con el fin de acelerar, a través de la ayuda financiera- el progreso hacia la escolarización primaria universal de los países más alejados de este objetivo y en él participan, bajo la coordinación o dirección del Banco Mundial, países y otras organizaciones internacionales.⁵³ Paralelamente, la iniciativa pretende abrir nuevas vías o formas de cooperación, asegurar el compromiso de los donantes y aumentar la financiación a los países que entren dentro de esta iniciativa, y mejorar la eficacia y eficiencia de la ayuda al desarrollo, así como asegurar el cumplimiento de las políticas y programas por parte de los países receptores. Para poder participar en este programa era necesario que los países presentaran una política o un programa destinado a la reducción de la pobreza en el país en el que se establecería una relación de la educación con otros sectores sociales, un programa de desarrollo del sistema educativo y un acuerdo por el que se aceptaba las evaluaciones del proyecto y los indicadores que se utilizarían para ello. Una vez presentados y aprobados estos planes “creíbles” o requisitos, se entraba en la IVR. En 2003 recibían ayuda del “Catalytic Fund”, el mecanismo con el cual se distribuía la ayuda financiera a corto plazo (dos-tres años), una veintena de países entre los que se encontraban africanos como Burkina Faso, Ghana, Mozambique, Kenia, Camerún, Gambia, Níger y otros (FTI, 2008). Además de este fondo, y en previsión de que un número creciente de países intentaría incorporarse a este proyecto a finales de 2004 se estableció el “*Education Program Development Fund*” con el fin de ayudar a los países interesados a preparar y desarrollar los planes necesarios para formar parte de la IVR. En 2006, el valor de los recursos aportados por esta iniciativa fue de 85 millones de dólares, muy por debajo de los de los otros donantes multilaterales, aunque por encima de la aportación de la UNICEF (UNESCO, 2008a). No obstante, todos ellos iban dedicados a la educación primaria y el proyecto parece tener más relevancia por establecer

⁵² Aquí se hace mucho caso a los Estados y a organismos internacionales, pero dentro de la ayuda oficial también se sitúa las ayudas y programas que financian o promueven los gobiernos de entidades políticas no estatales como las Comunidades Autónomas, los municipios (lo que se llama la cooperación descentralizada) e incluso las Universidades.

⁵³ Recuérdense, al respecto, las críticas de Altinok y Lakhal (2007).

nuevos marcos para la canalización y evaluación de la ayuda –no exentos de críticas- que por la movilización de recursos.

Al margen de estas distinciones y de los volúmenes de ayuda y su distribución, hay dos aspectos en el que se insiste con frecuencia para que se expandan nuevos principios y pautas de actuación en ambos: se trata del destino que han de tener la ayuda, de los ámbitos a los que han de dirigirse y de la gestión de la ayuda o de la política de cooperación en sí, o sea, de las distintos modos en que han de gestionarse las partidas para que se destinen a las prioridades de los países y se consigan eficientemente los objetivos marcados.

Por lo que hace al primer tema, la ayuda internacional educativa se ha destinado sobre todo a la parte más material del sistema, construcción y rehabilitación de aulas, distribución de libros y de otro tipo de material escolar. Ello respondería, de acuerdo con Kitaev (1999) a una especial distribución informal de las responsabilidades educativas entre el Estado, que se encargaría de los gastos corrientes como el pago de profesores, la cooperación internacional y las familias o comunidades que, en determinados momentos, asumirían los gastos y las tareas materiales e incluso la contratación de maestros. En una línea parecida, el informe del BM de 1999 (c. 5) señala que el principal cambio que estaban experimentando los proyectos en que estaba implicado era el paso de centrarse, desde los años 60, casi exclusivamente en lo que llama el “*hardware*” de los sistemas educativos (construcción y equipamiento de aulas) al “*software*”, o sea, proyectos relacionados con las reformas curriculares, la introducción de nuevas tecnologías en la enseñanza, la situación laboral y la formación de los profesores, la elección de la lengua de enseñanza, el estado de salud de los alumnos y, sobre todo, la gestión del sistema educativo, desde la distribución de los recursos a la descentralización administrativa. En este último aspecto, el del buen gobierno del sistema educativo (lucha contra la corrupción, transparencia de las finanzas y supervisión y evaluación de los sistemas educativos), insiste igualmente la UNESCO (2009a) como uno de los ámbitos en los que ha de influir la ayuda internacional. En todo caso, la idea del BM es que la demostración de que la inversión en la parte más material o física del sistema no asegura unos resultados educativos es el hecho que ha de orientar sus inversiones. Bruns *et al.* (2003), por último, se refieren al conjunto de la ayuda internacional y proponen que si hasta ahora las inversiones han sido de capital y los gastos corrientes se han dejado al Estado, en éstos (el pago de los salarios de los docentes) también podría participar la cooperación, como en programas concretos (de promoción de la escolarización femenina o de ayuda a los huérfanos) en los que el Estado no asume por completo.

Respecto de la gestión de la ayuda, desde la planificación y selección de los proyectos a su materialización, a partir de la Declaración de París de 2005 se está intentando adoptar una nueva visión de todo el proceso basada, entre otras cosas, en la necesidad de una mayor coordinación entre los donantes, la armonización entre las necesidades de los países receptores y los donantes y la reducción de los costes de transacción. El objetivo final de este proceso es hacer de la ayuda educativa un proceso previsible, algo con lo que los países receptores pueden contar con cierta seguridad o en un modo estable, tanto por lo que hace a los recursos como a la relación con los donantes. Se trata, sobre todo, de acabar

con la atomización de la ayuda y de los donantes y de la falta de coordinación entre ellos. Para resumir este proceso, volvemos de nuevo al último informe del programa EPT, que, partiendo de la Declaración de París, dedica un capítulo a los que considera los cuatro principios o ámbitos de actuación y reforma de la ayuda (UNESCO, 2009a, c. 4).

En primer lugar, es necesario aumentar los programas de ayudas sectoriales en detrimento de los proyectos individuales. En lugar de proyectos dispersos y con unos objetivos limitados, se insiste en que se adapten formas de cooperación como la ayuda presupuestaria o la coordinación de los donantes en programas sectoriales grandes. En el plano educativo, la adopción de esta perspectiva ha obtenido buenos resultados en algunos de los países africanos que más ayuda han recibido, Burkina Faso, Etiopía, Tanzania, Uganda, pero no es un proceso simple de aplicar, ya que se requiere, de acuerdo el informe citado, tanto un liderazgo fuerte como una administración y personal del país capacitado para llevarlo a cabo.

El segundo y el tercero de los principios que se fomentan están muy relacionados, ya que de una banda se refieren a la apropiación nacional de la ayuda y al alineamiento de la misma con las prioridades nacionales y la utilización de los sistemas gubernamentales para su aplicación. Por todo ello se entiende, por un lado, que han de ser, o ha de fomentarse que sean, los propios países los que marquen las principales líneas de sus estrategias nacionales de desarrollo, en el sector educativo o en otros, y de aplicarlas o ejercer un control sobre el mismo. Esto depende, naturalmente, de las capacidades del país y de su dependencia de la ayuda externa para ciertos sectores, pero no deja de ser uno de los objetivos e incluso en las circunstancias más complicadas –se pone el ejemplo de Mozambique tras su guerra civil– se acaba recuperando este papel. Una de los resultados de estas acciones debería ser el acuerdo a la hora de determinar las prioridades y que la ayuda o cooperación educativa se centrara en dichas prioridades y no en aquellas en que los donantes sean expertos o que marquen las organizaciones internacionales. Una de las implicaciones de esto ha de ser que los donantes de ayuda progresivamente vayan canalizando y ejecutando los proyectos a través del aparato administrativo de los propios países. El problema son las deficiencias que presentan los sistemas estatales de los países receptores de ahí que algunos países –se citan Australia, Portugal o Estados Unidos– se muestren reticentes a esta idea.

Con todo, el ámbito en el que se insiste con más frecuencia y que depende sobre todo de los donantes es el de la coordinación de las tareas, programas y proyectos de los mismos. Demasiados proyectos particulares, cada país por su lado, concentración de los países que reciben ayuda y concentración excesiva de los donantes en algunos de estos países son los principales defectos de la cooperación que se recomienda corregir. Por ello, se hacen tres recomendaciones claras en este ámbito: i) crear y desarrollar misiones conjuntas de los países donantes a partir de un programa sectorial, lo que permitiría la reducción de los costes de transacción y el trabajo de coordinación con la administración de los países; ii) crear grupos de donantes bajo un proyecto, como el de la IVR –se recoge explícitamente– y iii) racionalizar la distribución de la ayuda, cosa que se refiere sobre todo a la coherencia entre los fondos que se destinan y el número de países a los que se destinan. Parece que es mejor concentrar la ayuda,

cantidades generosas de ayuda, en pocos países que pequeñas cantidades en muchos países. Se pone el ejemplo de países receptores de ayuda educativa que han de coordinarse y trabajar con hasta doce países donantes, lo que pone a aumentar los costes de transacción y pone en duda el uso eficiente de la ayuda.

Pese a todas esas recomendaciones y a la distribución de las cantidades de ayuda, debe tenerse muy presente que la cooperación al desarrollo oficial no se guía exclusivamente por criterios técnicos o incluso altruistas, sino que es un instrumento político de los Estados donantes, que tienen presentes sus intereses y sus áreas de influencia a la hora de diseñar su política de cooperación. Por ello, pueden existir resistencias más o menos veladas a algunas de estas recomendaciones, lo que, por otro lado, no invalida las críticas que pueden hacerse al sistema propuesto ni deslegitima los proyectos originales o alternativos que pueden plantearse desde países donantes y receptores. Y todo ello sin entrar en el tema de la utilidad o repercusiones reales, del carácter y de la conveniencia en sí de la ayuda al desarrollo.⁵⁴

⁵⁴ Asunto controvertido que cada cierto tiempo resurge, normalmente a partir de la publicación de algún informe, artículo o libro crítico. Por ejemplo, no he leído más que alguna noticia de estos libros, más o menos recientes, pero es el tema que tratan: *Dead Aid*, de Dambisa Moyo; *White men's burden* de W. Easterley. Naturalmente, hay otras perspectivas, más positivas, que explican la necesidad de la ayuda, como *El fin de la pobreza*, de J. Sachs.

CAPÍTULO 2. APROXIMACIÓN A LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE GHANA Y TOGO. CONTEXTO, ELEMENTOS Y ACCESO A LA ESCUELA

Describiremos en este capítulo los principales elementos y características de los sistemas educativos de Ghana y Togo. Se trata de un fin en sí mismo, pero el principal objetivo es mostrar el contexto escolar (oferta de escuelas, matrículas y condiciones de acceso, así como el cambio o la permanencia de estos factores, entre otras cosas) en el que las familias asante y ewe han de tomar decisiones relativas a la escolarización y formación de sus miembros. En primer lugar, expondremos muy sumariamente cómo son los dos países, sus diferencias y similitudes en aspectos como la organización política, los principales rasgos de sus economías y algunos aspectos relativos a su composición social. A continuación, siguiendo la ortodoxia de los estudios de educación comparada (Pedró y Velloso, eds., 1993, caps. 3 y 4 o García Garrido, 1987), ya que éste no lo es pero sí tiene una vaga vocación comparativa, detallaremos las características más sobresalientes de las distintas partes de estos sistemas escolares, desde su estructura por ciclos a la gestión administrativa y a la financiación. A medida que vayamos realizando este ejercicio se comprobarán algunos de los cambios más destacados que han ocurrido como consecuencia de reformas, medidas concretas o de dinámicas escolares que se han tomado o han tenido lugar durante los últimos tiempos en Ghana y Togo. El siguiente apartado se dedicará a estudiar cómo ha evolucionado el acceso a la educación, sobre todo a los ciclos básicos, durante las dos últimas décadas y a buscar una posible explicación teniendo en cuenta factores relacionados con la oferta o las políticas escolares y con la demanda. Muy relacionado con estos aspectos estará el penúltimo apartado, en el que se describirá los distintos tipos de escuelas que se encuentran en ambos países y los cambios de la distribución de alumnos en las mismas, lo que se ha llamado la diversificación de la oferta escolar, cuyas manifestaciones más claras son el aumento de las escuelas privadas y, en parte, de las comunitarias. Aplicaremos este esquema por separado a Ghana y Togo y al final resumiremos las principales conclusiones de la comparación, algunas de las cuales se irán adelantando a lo largo del texto.

1. Ghana

Hace menos de un año (en diciembre de 2008) se celebraron en Ghana las octavas elecciones presidenciales y legislativas desde 1992, cuando se aprobó y empezó a aplicar la constitución que dio lugar a la cuarta república ghanesa. Fueron unos comicios muy disputados: las presidenciales las acabó ganando, en segunda vuelta y por 40.000 votos (de un censo electoral de 12 millones de personas, de las que votaron casi 10) John Atta-Mills, del *National Democratic Congress* (NDC), partido más o menos socialista que había pasado los últimos ocho años en la oposición, frente al candidato del, más o menos liberal, *New Patriotic Party* (NPP), Nana Akufo Addo. Asimismo, el NDC logró 114 de los 228 diputados del parlamento, el NPP 107 y los siete restantes se repartieron entre otros partidos minoritarios. Pese a la relativa calma y normalidad con la que se habían sucedido las anteriores elecciones, se temía que estallara un conflicto violento masivo si se detectaba o se especulaba con alguna irregularidad en el

contexto de una lucha política muy competida. Un año atrás Kenia se incendió tras sus últimas elecciones y no faltó quien tomara este ejemplo para advertir de posibles consecuencias si el proceso no era transparente. Finalmente, a pesar de algún pequeño problema como el retraso de las elecciones en un distrito donde no llegó a tiempo el material para la votación y a la impugnación de los resultados de otros distritos por parte del NPP, éste aceptó los resultados y se desvaneció por completo el fantasma de una movilización y enfrentamiento de las masas de ambos partidos. Se consolidaba un poco más, de manera definitiva según algunos, un régimen democrático que para muchos se ha convertido en un referente dentro de una región, la del África Occidental, donde los cambios constitucionales, el sabotaje electoral, el uso del aparato represivo del Estado y, en última instancia, los golpes de estado, siguen siendo instrumentos utilizados para alcanzar o perpetuarse en el poder.⁵⁵

Si a esta estabilidad democrática se añaden el crecimiento económico que ha experimentado en los últimos lustros (a Ghana se le llama, a veces como elogio, otras como reproche, incluida alguna acusación de querer convertirse en paraíso fiscal, el alumno modelo de las instituciones económicas internacionales), la mejora de muchas infraestructuras –cosa que se destaca, por comparación a otros países africanos, incluso en folletos turísticos- y que la población está empezando a notar algunos de estos progresos o que al menos se han tomado algunas medidas que deberían dar lugar a este resultado, aunque todo es discutible, no es raro que Ghana haya recuperado cierto prestigio, incluso teniendo en cuenta un componente publicitario, como ejemplo de vanguardia para otros países africanos. Ya lo fue durante la década de los 50 y los siguientes años, cuando de la mano de Kwame Nkrumah accedió a la independencia en 1957 y planeaba convertirse en el país moderno y avanzado que iba a encabezar la unión de los países africanos. Este proyecto se desvaneció y Ghana entró en una etapa oscura y difícil de la que no iba a salir hasta décadas más tarde y que, obviamente, tuvo sus repercusiones sobre el sistema educativo.

Ahora bien, Ghana afronta y afrontará bastantes problemas, aun sólo en este ámbito político: entre otras cosas, no será fácil gobernar un país tan dividido tras unas elecciones, sobre todo si surgen algunos problemas,⁵⁶ se toman según qué medidas o los resultados de una gestión no se transforman de un modo razonable en una mejora de las condiciones de vida de la población, ya que no es raro encontrar la queja de que únicamente ciertos sectores se han beneficiado del crecimiento económico. Por otro lado, la corrupción sigue muy presente a todos los niveles, incluso cotidianamente, y han aparecido factores que pueden acarrear conflictos serios, como es el tráfico de drogas, un temor bastante extendido entre los países de esa zona de África. Incluso el hallazgo de petróleo, que empezará a exportarse a partir de 2010 –no sé en qué cantidades- y que al menos asegurará el abastecimiento interno, se valora con

⁵⁵ Los interesados en estas últimas elecciones pueden consultar cualquiera de las páginas de noticias africanas (*pambazuka news*, *allafrica*, *afrol*, etc.), de revistas y medios internacionales de comunicación (BBC, RFI, *New African*, *Jeune Afrique*), de la comisión electoral de Ghana o el número de enero de 2009 de *Africana Noticias*, dedicado a los comicios celebrados en África en 2008.

⁵⁶ Por ejemplo, con el cambio de partido de gobierno han aparecido sospechas y acusaciones de gasto excesivo por parte del anterior gobierno e incluso de bancarrota del Estado, si bien nada se ha confirmado.

cautela, dados los graves problemas que ha generado en otros países exportadores y lo poco que ha beneficiado a sus poblaciones.

1.1. Entorno natural, regiones y población

Ghana es uno de los países de la zona litoral del Golfo de Guinea, esto es de la zona costera sur del África del Oeste, como se veía en el primer mapa. El mapa 2, en la siguiente página, nos permite apreciar su forma vertical y alargada, casi cuadrada, como la Costa de Marfil y un poco distinta de la de Togo o Benín, muy rectangulares. Es precisamente este contorno el que permite la diversidad natural que se halla en Ghana: las regiones costeras o meridionales son húmedas (con dos estaciones de lluvias, entre abril y julio y entre septiembre y noviembre) y predominan las áreas boscosas, mientras que las septentrionales, de clima más seco cuanto más la norte, están dominadas por un paisaje de sabanas, a los que contribuyen una sola estación lluviosa, de abril a septiembre y el soplo del *Harmattan*, un viento cálido procedente del interior del continente que llega con mucha fuerza a esas zonas.

El territorio de Ghana, como el de Togo, es esencialmente llano: las altiplanicies y mesetas no alcanzan más de 300 metros y sólo la cordillera de Akwapin-Togo, al este del lago Volta, sobresale al elevarse hasta los 900 metros en algunos puntos. El río Volta, cuyos brazos, que reciben el nombre de distintos colores, negro, blanco, rojo, como se ve en el mapa, nacen en Burkina Faso y Costa de Marfil, es uno de los principales de esta zona del África occidental y a partir de él se construyó, en los años 60, el lago Volta, gran proyecto hídrico que iba a proporcionar a Ghana la energía necesaria para su industrialización y que ha llegado a convertirse en el principal rasgo de la apariencia geográfica de Ghana. La fertilidad de las tierras de las regiones boscosas del sur y centro del país permite que en esta zona se cultive cacao, una de las principales exportaciones y riquezas del país; ello contrasta con la sequedad del paisaje de arbustos y la dureza de las tierras del norte de Ghana –que no llegué a conocer, aunque sí el de Togo, no muy distinto–, donde sólo el cultivo de algodón parece una alternativa al de productos de subsistencia.

La extensión del territorio ghanés, fronterizo con Costa de Marfil al oeste, Togo al este y Burkina Faso al norte –o sea, un país que fue colonia británica rodeado de países que los fueron de Francia–, es de casi 240.000 kilómetros cuadrados, donde habitan unos 23 millones de personas, el 52% de las cuales en zonas rurales. Administrativamente es un Estado descentralizado, dividido en diez regiones, muy características por su entorno natural y con diferencias sustanciales en muchos aspectos sociales y económicos, como veremos más adelante, que suelen resumirse al contraponer un sur relativamente más rico con un norte pobre. Aparte de municipios o comunas, otra unidad administrativa que debemos tener en cuenta son los distritos, 110 en total. Por lo demás, las regiones *Ashanti* y *Greater Accra* son las más pobladas del país, con tres millones y medio y tres millones de habitantes respectivamente. En Accra, la capital de país viven cerca de dos millones de personas; Kumasi tiene más de un millón, pero por su situación geográfica y actividad económica es la segunda ciudad de Ghana, casi tan importante como

Accra, aunque la presencia en ésta de instituciones estatales, económicas, internacionales y de otro tipo le conceden una relevancia única.

MAPA 2. GHANA



Fuente: Departamento de cartografía de la ONU

1.2. De Gold Coast a Ghana

Nos interesa conocer sobre todo la historia política de Ghana desde pocos años antes de su independencia, cuando empiezan a producirse cambios y reformas escolares de verdadero calado. Siglos atrás, al margen de los contactos con los europeos, los pueblos que habitaban aquellas tierras vivían su propia historia y experimentaban sus propias transformaciones, algunas de enorme trascendencia, cuyas consecuencias llegan incluso hasta la actualidad, como se verá cuando unos capítulos más adelante describamos la epopeya y la organización política de los asante.⁵⁷ Todos estos pueblos, como el resto de los africanos, tenían sus modos particulares de educar, en el sentido más amplio de la palabra, de socializar a sus descendientes y formas de transmitir los conocimientos. No obstante, suele unirse la aparición de las primeras escuelas con la llegada de los europeos, salvo en los países donde llegó anteriormente el Islam (Künzler, 2008).

Desde aproximadamente finales del siglo XV a mediados del XIX se instalaron sucesivamente en la costa de lo que hoy es Ghana portugueses, holandeses, daneses y británicos. Construían sus castillos (aún pueden visitarse los de *Elmina* y *Cape Coast*) y desde ahí dirigían sus operaciones comerciales con los pueblos del sur, siendo, con mucha probabilidad, la más lucrativa la del tráfico de esclavos, que partían desde los muelles de esos mismo castillos. Las primeras escuelas de las que se tiene constancia aparecieron en estos mismos lugares y, al parecer, tenían como alumnos algunos hijos de militares y comerciantes, de comerciantes nativos o aún de mestizos.⁵⁸ A finales del siglo XIX los británicos, únicos europeos que permanecían en ese territorio, iniciaron la expansión y conquista hacia el norte de los territorios que en 1901, tras la de derrota final de los asante, se convirtieron en la colonia *Gold Coast*.

Esta condición se mantuvo hasta 1951, cuando se convirtió en un territorio autónomo, cuyo primer ministro era Nkrumah, que lideraba a la vez el *Convention People's Party*. Nkrumah, una de las figuras más conocidas, relevantes y míticas de la historia africana contemporánea, y su partido, claramente independentista, lograron una gran mayoría en las siguientes elecciones (1956) al consejo legislativo del territorio y dio comienzo así el proceso definitivo por el cual al siguiente año, *Gold Coast* se convirtió en el primer Estado independiente del África Negra con el nombre de Ghana, como así se llamaba el primer imperio o estado primitivo conocido en África, que existió entre los siglos VIII y X, aproximadamente, pero no en la misma zona, sino bastante más al norte, entre lo que hoy son Mauritania, Senegal y Malí.

Nkrumah se mantuvo como presidente de Ghana hasta 1966. Sus grandes proyectos no se materializaron, su forma de gobierno derivó hacia el autoritarismo, el partido único y el culto personal – llegó a adoptar el sobrenombre de *Osagyefo*, el redentor o jefe victorioso (Sellier, 2003, p.143)- y un golpe militar le desbancó de su puesto mientras se encontraba de viaje. A partir de esa fecha se inició un

⁵⁷ Todo manual de historia de África ha de incluir uno o varios apartados dedicados a la región del África Occidental donde se ubica ahora Ghana. El libro de J. Sellier *Pueblos de África* (2003) no lo es exactamente, pero sí una síntesis histórica que permite conocer lo ocurrido en todas las regiones de África desde los tiempos más remotos hasta la actualidad y hacer las comparaciones pertinentes.

⁵⁸ El estudio de P. Foster (1965) trata ampliamente la historia de la educación en Ghana desde las primeras escuelas hasta comienzos de los sesenta.

período de quince años en los que se sucedieron los gobiernos civiles (se proclamaron la segunda y la tercera república), los golpes de estados y los gobiernos militares, incapaces todos de dirigir el país y solucionar los graves problemas económicos a los que empezaba a hacer frente la población. No fue hasta 1981 cuando se produjo el golpe de estado que permitió el inicio de la larga permanencia en el poder de Jerry Rawlings, teniente del ejército del aire. El período de Rawlings al frente de Ghana se divide en dos etapas: del 1981 a 1992 y de 1993 al 2000. Durante la primera, autoritaria, tras la suspensión de la constitución y los partidos políticos, se creó el principal órgano de gobierno, un *Provisional National Defense Council* (PNDC). Tal régimen parecía mezclar elementos populistas y revolucionarios,⁵⁹ lo que en parte explica las numerosas reformas (entre ellas la educativa) llevadas a cabo en distintos ámbitos, pero que se contradice simultáneamente con la dureza de las mismas, el papel desempeñado por las organizaciones financieras internacionales o con la verdadera naturaleza, clientelista y corrupta del régimen.⁶⁰

En julio de 1990, las presiones internas a favor de la autorización de partidos políticos y asociaciones y las externas, que exigían una democratización a fin de continuar con la ayuda financiera, dieron lugar al inicio de un periodo de transición que culminó con la aprobación de una constitución por referéndum en abril de 1992, la aparición de partidos políticos y la celebración de unas elecciones presidenciales y legislativas a finales de año. Daba comienzo así la cuarta república ghanesa, definitiva hasta el momento. Esta constitución establecía un sistema de gobierno presidencialista –en la que no existía la figura del primer ministro, sino que el presidente era el jefe del estado y del gobierno, aunque podría nombrar un vicepresidente- y un parlamento con 200 diputados. Además, los presidentes elegidos sólo podían ejercer dos mandatos, de cuatro años cada uno. Los principales partidos surgidos de la transición fueron el *National Democratic Congress* (NDC), derivado del PNDC, liderado por Rawlings, que era el candidato a la presidencia, y el *New Patriotic Party* (NPP), liberal, el más fuerte de los partidos opositores o no surgidos del gobierno. Rawlings y su partido vencieron, entre acusaciones de fraude, en las elecciones presidenciales y legislativas que tuvieron a finales de 1992, lo que dio lugar a algún disturbio aislado. Se celebraron nuevas elecciones en 1996: Rawlings volvió a ganar las presidenciales en la primera vuelta, pero su partido, incluso logrando la mayoría, perdió bastantes diputados (pasó de 189 a 133) en beneficio de la oposición. Los comicios realmente importantes fueron los del 2000. Primeramente, Rawlings no podía concurrir de nuevo. A diferencia de otros presidentes de países vecinos –el propio Eyadema Gnassingbé de Togo- que, en la misma circunstancia, modificaban la constitución para volver a presentarse y ganar no ocurrió tal cosa en Ghana, Rawlings se retiró y su partido escogió otro candidato, John Evans Atta Mills. Por parte del NPP volvía a concurrir John Agyekum Kuffour. Éste logra la mayoría en la segunda vuelta y su partido consiguió 100 de los 200 diputados. Tenía lugar así una alternancia pacífica en el poder inaudita hasta ese momento. Parece ser que cierto deterioro de la situación

⁵⁹ Una de las manifestaciones más claras de este carácter fue la creación de los *People's Defence Committees*, unidades locales que sustituyeron a los distritos como modo de articular la participación popular descentralizada en la gestión pública.

⁶⁰ *Big men, small boys and politics in Ghana*, de P. Nugent, es uno de los análisis mas conocidos de esta época.

económica y la fatiga de los gobiernos liderados o relacionados con Rawlings, sobre todo en ciertas zonas como el sur y el centro del país, favorecieron este cambio. Las elecciones del 2004 las ganaron de nuevo Kuffuor y del NPP: aquél renovó su presidencia en la primera vuelta y el NPP obtenía 128 de los 230 diputados. Por último, acabamos de contar cómo las últimas elecciones –muy participadas, como lo fueron las otras- pese a algunos temores, han reforzado el sistema democrático ghanés, permitiendo una nueva alternancia pacífica en el poder.⁶¹

1.3. Sectores y tendencias económicas

La valoración que se hace de las infraestructuras y servicios de un país sigue siendo una de las formas más populares de medir el grado de desarrollo y riqueza del mismo. Una calle asfaltada correctamente, una autopista con varios carriles o unas vías de acceso amplias y bien señaladas a una ciudad siempre generarán mayor reconocimiento que una carretera llena de agujeros y baches o una calle polvorienta de tierra rojiza, que además va a llenarse de charcos a poco que llueva. Esta idea puede trasladarse a cualquier otra infraestructura: aeropuertos, hospitales y, por supuesto, escuelas o centros de formación. Siguiendo esta regla, Ghana atraviesa desde hace una década aproximadamente un período de desarrollo digno de destacar: una autovía con varios carriles une Kumasi y Accra, las dos ciudades más importantes del país; en 2006 se estaba recuperando la infraestructura ferroviaria para que el tren volviera a ser uno de los principales medios de transporte y se han tomado una serie de medidas en los sectores sanitarios y educativos que en principio debían favorecer y permitir el acceso a estos servicios de amplios segmentos de la población con dificultades económicas.

Algunas de estas mejoras se han interpretado como la traducción de una etapa de crecimiento económico resultado de una serie de reformas aplicadas desde mediados de los ochenta. Ya se ha dicho que es uno de los países favoritos de instituciones económicas internacionales por la rigurosidad con la que ha aplicado sucesivos planes y programas. Además, Ghana figura como el país del África del Oeste más propicio para el establecimiento de empresas, de acuerdo con la clasificación de *Doing Business*, al parecer bastante prestigiosa. En pocas palabras, desde 1980 el crecimiento económico del PIB ha aumentado a medida que transcurrían las décadas, aunque con algunas oscilaciones entre años. Así, entre 1980 y 1989, pese a que en el primer lustro descendió el PIB, a la largo de los diez años creció una media anual del 2%; entre 1990 y 1999, un 4,3% y entre 2000 y 2005 un 4,8% (*African Development Indicators 2007*) e incluso durante el 2006 y 2007 se llegó a crecimientos del 6%.⁶² Por lo que hace al PIB *per capita*, durante los años ochenta disminuyó una media anual del 0,6%, pero desde los noventa no ha dejado de crecer: al 1,7% de media anual entre 1990 y 1999 y al 2,8% de media anual desde 2000 a 2005, lo que hace que el PIB *per capita* actual en Ghana fuera en 2005 (con precios constantes de 2000) de 288 dólares (la media africana de ese año era, excluyendo a África del Sur, de 380 dólares, aunque

⁶¹ Para un resumen más completo de la transición política, incluso del régimen de Rawlings, de las sucesivas elecciones y de algunos de los problemas políticos y controversias actuales de Ghana, consúltese el capítulo dedicado a este país en *Africa South of the Sahara 2008*.

⁶² Las cifras más recientes, tanto de Ghana como de Togo, se han extraído de las bases de datos del página del Banco Mundial.

llama la atención, y quizás por ello esta media tiene un valor relativo, la rentas altas de algunos países exportadores de petróleo (*African Development Indicators 2007*, tabla 2.4) y siguiera creciendo hasta llegar a los 307 dólares de 2007.

Históricamente, Ghana era a comienzos de los 60 una de las economías más pujantes de África del Oeste, pero desde mediados de esa década hasta mediados de los 80 experimentó una inestabilidad y un deterioro económico que tuvo como consecuencia una reducción de la renta *per capita*, el aumento de la deuda y otros problemas que, entre otras cosas, afectaron negativamente el funcionamiento del sistema educativo. Como decíamos, la mayor parte de los estudios –que son de instituciones vinculadas a todos estos programas- adjudican la recuperación ocurrida desde entonces, aunque con algún desequilibrio a finales de los noventa, a los planes de recuperación económica aplicados desde entonces. Algunas de estas medidas fueron el aumento de tarifas e impuestos, el recorte del gasto y la venta de algunas compañías públicas, si bien a partir del 2003 se intentó pronunciar una vertiente más social que transformara el crecimiento económico en puestos de trabajo y reducción de la pobreza (*Africa South of the Sahara 2008*). Con todo, frente a esta descripción oficial y más o menos optimista, otros estudios e investigaciones han mostrado las consecuencias que algunas de estas medidas tuvieron sobre parte de la población a lo largo de los ochenta y noventa y los desajustes graves que se provocaron en el empleo, en la organización familiar e incluso la escolarización y el trabajo infantil. El trabajo de M. Verlet (2005) sobre Nima, un barrio de Accra, no sólo resume análisis alternativos de la evolución económica de Ghana, sino que describe cómo este publicitado éxito económico se ha traducido en la vida cotidiana de la población, tema de debate político público: el NDC utilizaba como argumento electoral contra el NPP que ninguna de las mejoras que se atribuía había llegado efectivamente a la generalidad de los ghaneses y que serían ellos, naturalmente, quienes cambiarían esta dinámica.

Por lo que hace a los distintos sectores productivos de la economía ghanesa, la agricultura tiene un peso sobre el PIB mayor que el de algunos países vecinos como el propio Togo. Con datos de 2005, la agricultura y el sector primario representaban el 41% del PIB, mientras que la industria representaba el 27% y los servicios el 32% (*Africa South of the Sahara 2008*). Por otro lado, la distribución de la fuerza de trabajo es la siguiente: el 60% de los hombres y el 50% de las mujeres se dedicaban a la agricultura en Ghana en el 2005, mientras que el 14%, tanto de hombres como de mujeres, trabajaba en la industria y el 26% de los hombres y el 35% de las mujeres se dedicaba a los servicios (*African Development Indicators 2007*). La producción y exportación de cacao es la principal explicación de esta distribución. En realidad, el cacao es el primer producto exportado por Ghana, ya que supone el 46% del valor total de las exportaciones. Al respecto, Ghana es el segundo o tercer exportador de cacao del mundo, en competencia con Brasil y con la vecina Costa de Marfil. Además, junto a la de oro, la exportación de cacao supuso en 2003 y en 2004, el 58% y el 78% del valor de las exportaciones, y sólo la producción y exportación de cacao supuso en 2004 el 17,9% del total del PIB, aunque un año después el porcentaje cayó al 4,7, algo en lo que quizás influya los precios y la producción anual (*Africa South of the Sahara 2008*). Se calcula que aproximadamente la mitad de la tierra cultivable en Ghana se dedica a este

producto, mientras que el resto está destinada a la producción de subsistencia (ya sea para consumo propio o la venta a pequeña escala, como vimos que hacían algunas de las familias que entrevistamos) y a otros productos de exportación con menor peso como el café o el té. Durante el tiempo que pasé en Ghana se había realizado ya la recogida de la fruta del cacao y sólo visité alguna pequeña granja, pese a que la región Ashanti es una de las principales productoras de cacao. Tampoco he llegado a saber qué proporción de la población que vive de la agricultura se dedica exclusivamente o en parte al cacao, pero sí comprobé, gracias a varias entrevistas y a la visita a distintos pueblos, que el cultivo de este producto es uno de los proyectos que más esperanzas despierta entre las familias de las zonas rurales, que tienen esta posibilidad: una granja con árboles de cacao ofrecía mayores oportunidades que el cultivo de subsistencia y se preveía que permitiría incluso financiar los estudios futuros de sus hijos.⁶³

Por otro lado, más ligada al sector industrial está la extracción y exportación del oro o de productos elaborados con oro, otra de las fuentes de riqueza de Ghana, aunque quizás no tenga el impacto popular que el cultivo de cacao. La mina más importante está en Obuasi, en el sur de la región Ashanti. Según nos contaron, cada cierto tiempo aparecen en la prensa noticias referentes a que alumnos adolescentes de esas zonas abandonan la escuela para ir a trabajar como mineros al percibir que se trata de algo más rentable, pero ni pude confirmarlo ni conseguí ningún recorte. El manganeso, la bauxita o los diamantes son otros de los minerales que se extraen de Ghana, pero su impacto es mucho menor que el de oro. Paralelamente, se espera mucho, como se ha dicho, de la extracción de petróleo, pero es complicado precisar en qué medida va a tener impacto en la economía de Ghana.

Por lo que hace al sector industrial y manufacturero, algunos de las principales industrias de Ghana son las de procesamiento o preparación de alimentos –entre los que están los productos elaborados con cacao- la producción de papel, cemento, vehículos, textiles o calzado e incluso una refinería de petróleo o una fábrica de coca-cola y otros refrescos. Industrias pesadas como la de la producción de aluminio o de energía eléctrica, recordemos el origen del lago Volta, son igualmente destacables.⁶⁴ Por último, no he encontrado ningún estudio ni información sobre las características del sector de los servicios en Ghana más allá de lo que ya hemos apuntado. El pequeño comercio, el transporte, la venta de comida, el servicio doméstico, el turismo o el propio sistema educativo (en los distintos tipos de escuelas) son algunos de los campos en los que se ocupaba una parte de la población, por lo que pudimos ver. La mayoría de estas actividades suelen encuadrarse dentro del llamado sector informal, un concepto muy utilizado pero muy poco preciso, problemático, en el que caben diversidad de trabajos y ocupaciones que comparten, entre otras cosas, el pequeño volumen de trabajo o de inversión necesaria, acaso la discontinuidad y la falta de regulación, de inspección o de fiscalización.⁶⁵

⁶³ Actualmente, la producción y comercialización de cacao está liberalizada. Cooperativas y empresas trabajan en este sector, controlado y regulado por la *Ghana Cocoa Board*.

⁶⁴ Si se busca una introducción breve y más precisa, consúltese el apartado dedicado a la economía del capítulo de Ghana en *Africa South of the Sahara 2008*.

⁶⁵ Al respecto, *La otra África. Autogestión y apaño frente al mercado global* –el subtítulo original es *Entre don et marché*–, de S. Latouche (2007), es una descripción original, otra visión, tanto de este sector como de la organización de las economías africanas.

Si esta descripción nos da una idea muy elemental, vaga, de los principales rasgos de la economía de Ghana que nos permitirán establecer alguna relación con la evolución del sistema educativo, está claro que apenas da una información relevante para la tesis, como es la relativa al mercado de trabajo, a los sectores donde hay posibilidades de empleo o a la ocupación real de la población, teniendo en cuenta que categorías como la de parados o activos no se aplican fácilmente (Oya y Sender, 2008). Podemos hacernos una idea a partir de la distribución de la población, pero es muy superficial y además en el African Development Indicators 2007 apenas se tienen información sobre el estatus de los trabajadores –si son asalariados, autoempleados o se dedican a negocios familiares- de media docena de países africanos, entre los que no se encuentran ni Ghana ni Togo. Se trataría de un conocimiento muy necesario para contrastarlo con la influencia que atribuyen a este aspecto las familias a la hora de decidir sobre la escolarización de sus hijos, pero no hemos encontrado ninguna referencia. La única aproximación la podremos hacer, en el penúltimo capítulo, a partir de los testimonios de las familias que entrevistamos, tanto por lo que hace al trabajo que tienen sus miembros como a sus expectativas y de la percepción que tienen de la economía y del mercado laboral en Ghana.

1.4. Sociedad, población y condiciones de vida

Por ser este un trabajo sociológico, la sección que sigue, como la correspondiente a Togo del próximo apartado, debería ser más completa que las dos anteriores, que no dejan de ser una recopilación de algunos acontecimientos y datos. Sin embargo, es muy complicado llegar a conocer y describir en pocos párrafos los distintos elementos y procesos que tienen lugar en las sociedades de Ghana y Togo.⁶⁶ En realidad, los capítulos cuarto y quinto están dedicados a la organización familiar de los ewe de Togo y los Asante de Ghana y uno de sus objetivos es exponer las condiciones de vida de las personas y familias que entrevistamos, así como algunas de sus costumbres o hábitos, aunque fuera con la vista puesta en las repercusiones que pueden tener sobre la escolarización. Por ello, esos capítulos son la prolongación de estas secciones, o sea, la descripción que hacemos de una parte de la sociedad o sociedades de nuestros dos países. Ahora bien, la organización familiar o del parentesco, aunque sea un rasgo fundamental, no es como el hueso de Cuvier que vaya a permitirnos reconocer todas las dimensiones –y sus transformaciones o permanencias- de estas sociedades africanas, sino que muchas de ellas quedan en el aire. Aquí –y en la sección de Togo- tan sólo vamos a mencionar algunos temas recurrentes de las investigaciones sociológicas y antropológicas y nos fijaremos un poco más en otros de los que tenemos más información. En cambio, sí podrá decirse bastante más de los aspectos demográficos más generales de Ghana y Togo y de las condiciones de vida y del acceso a ciertos servicios (mucho de lo cual suele agruparse bajo la idea o concepto de desarrollo humano) de su población, ya que las recopilaciones de

⁶⁶ Como ocurrirá en varios apartados o secciones de este capítulo en las que no se intercalará información de Ghana y Togo sino que irán uno detrás de otros en cada uno de los asuntos tratados, las consideraciones generales sobre África aparecerán dentro del apartado de Ghana, que es el que primero aparece. Naturalmente lo que se dirá se aplica igualmente a Togo.

indicadores son numerosas, si bien trataremos de dar un poco de contenido a estas cifras a partir de lo que vimos en Ghana y Togo.

Al margen de las posibilidades que tenemos, es evidente que desde diferentes perspectivas u orientaciones vinculadas a las ciencias sociales se conoce bien las organizaciones, las normas y costumbres de diferentes sociedades del África Negra. Popularmente, algunos de estos objetos de estudio o, mejor dicho, las ideas que se tienen sobre ciertos fenómenos, han tendido más hacia el tópico –desde la idealización al rechazo– que hacia el análisis científico. El volumen dirigido por G. Courade (2006), por ejemplo, pretende rebatir todas estas llamadas “ideas recibidas” sobre distintos aspectos de la realidad africana, cosa que se hace a través de la discusión de una serie de temas o asuntos, muchos de los cuales tienen que ver con la demografía y el funcionamiento de las sociedades africanas. El orden y el control social, la solidaridad entre miembros de un mismo grupo de parentesco o incluso de la misma etnia, las relaciones intergeneracionales, las jerarquías de edad y sexo y el proceso general de socialización; la estructura de ciudades y barrios, la vida y organización de la población rural, dedicada sobre todo al trabajos en el sector primario e incluso los cambios que vienen de la mano de la introducción de las nuevas tecnologías son algunos de las materias que aparecen en este libro.

Por otro lado, siguiendo con publicaciones de referencia o consulta, hay pocos manuales de sociología de las sociedades africanas, como son los de Aweda, Odatola y Oloruntimehin (1983) o el de Peil y Oyeneye (1998).⁶⁷ En ellos se plantean, resumen y contrastan aproximaciones teóricas e investigaciones empíricas sobre temas propios de la sociología intentando hallar rasgos comunes y diferencias de las diversas sociedades africanas. Los ciclos vitales, las organizaciones familiares africanas, la socialización y movilidad de los hijos de estas familias (asuntos que aparecerán en los próximos capítulos), las dinámicas de la población y la relación con el entorno natural, el control y la desviación social son algunos de estos temas, aunque destacan quizás los que tienen que ver con los procesos de cambio social y la dialéctica entre pautas o principio tradicionales y modernos de organización social. Los debates alrededor del particularismo o el universalismo, la adscripción o adquisición de la posición social, el conflicto o el consenso, el papel de la comunidad o el aumento o no del individualismo o la persistencia de formas de solidaridad dentro de las sociedades africanas o el papel de la religiosidad y de ciertas formas de explicar el funcionamiento del mundo aparecen no sólo en estos manuales sino en cualquiera de los libros referidos. Algunos de estos temas aparecerán a lo largo de los capítulos siguientes, ya que surgieron en varias entrevistas o pudimos observar ciertas cosas, pero, fuera del contexto del tema de la tesis, no dejan de ser episodios casuales que darían lugar a que cualquier comentario sobre ello referido a Ghana y Togo fuera tan sólo especulativo.

⁶⁷ *Man and Society in Africa* se titula el primero y *Consensus, conflict and change. A sociological introduction to African Societies* el segundo. Además, algunas introducciones a la sociología (Goldthorpe, 1984 y 1990) o a la antropología (Mair,), pese a no dedicarse exclusivamente a sociedades africanas incluyen, por el origen o la formación de sus autores muchos ejemplos provenientes de África. En una línea similar, hay publicaciones introductorias a la realidad africanas que incluyen capítulos dedicados a uno o varios aspectos de su realidad social: es el caso de *África en el horizonte*, de Echart y Santamaría (coord., 2006), en especial el capítulo de Iñiesta y Roca. Por último, en el volumen dirigido por Courade cada capítulo contiene una bibliografía de referencia.

Ahora bien, tan destacado y presente como este último aspecto es el de la estructura, diferenciación o estratificación y movilidad social y aquí sí añadiremos alguna cosa relativa a Ghana y a Togo. En general, siguiendo las obras referidas, uno de los puntos de partida posible es el del debate alrededor de la convivencia o no (o en qué medida) de formas tradicionales y modernas de estratificación. Al margen del sexo, la edad, una de las cuestiones controvertidas es la diversificación tradicional en las sociedades africanas. Por ejemplo, la posible existencia de relaciones de tipo feudal en algunas regiones africanas o de la naturaleza o particularidad de las mismas se ha estudiado y debatido largamente a partir de casos concretos (Aweda *et al.*, 1983). Otra de los temas de discusión es el de la posible existencia, incluso en la actualidad, de castas en ciertas regiones, la del África del Oeste en concreto y más aún en los territorios de la zona saheliana y de la costa más noroeste, desde Senegal a casi Costa de Marfil (Aweda *et al.*, *id.*; Conrad y Frank, 1995 y Peil y Oyedene, 1998). Así, habrían existido y permanecerían, dentro de un territorio o una etnia, grupos profesionales o artesanales basados en la transmisión hereditaria o la adscripción, sin posibilidad de cambio o movilidad, de una posición o estatus social. Ahora bien, como se expone en el volumen editado por Conrad y Frank, y aunque se dedique a un grupo concreto, hay serias dudas sobre la idoneidad de identificar y llamar a estos grupos castas, lo cual respondería más la afán colonial de clasificación que al sentido de la existencia de estos grupos dentro de su pueblo o sociedad. Esta división puede llegar a relacionarse con otra de las diferenciaciones tradicionales, la étnica, no menos problemática. De una parte, y relacionado tanto con la posibilidad de una organización feudal como de castas, la etnia o la relación entre etnias sería la base de la jerarquía social, al encontrarse una o unas subordinadas a otra u otras. El ejemplo de los hutus y los tutsis es citado a menudo (Aweda *et al.*, *id.*).⁶⁸ También se ha planteado el que sean los miembros de una etnia o pueblo concreto sean los que ejerzan trabajos concretos, lo que supondría, de ser así, la coincidencia de etnia y casta. Por otra parte, se ha especulado con la posibilidad de que ciertos valores propios de un pueblo o etnia permitan o eviten el desarrollo de sociedades más igualitarias o más estratificadas. Peil y Oyedene (1998) ponen como ejemplo a los Anufo de Ghana o a los Igbo de Nigeria como muestra, respectivamente, de estas pautas. Finalmente, puede haber ocurrido que ciertas desigualdades étnicas se hayan acentuado o disminuido a partir del acceso al poder de un miembro de la misma que la haya favorecido mientras haya utilizado esta pertenencia como instrumento político pero habría que tener más conocimientos para valorar esta posibilidad. Además, hay que tener presente que la etnia o las desigualdades étnicas pueden estar correlacionadas con otras variables. En el siguiente capítulo se mostrarán resultados varios de investigaciones sobre el peso de la etnia en el acceso a la escuela. Por último, y cambiando de tema, la presencia o extensión de diferentes religiones es otro de los rasgos de la composición de un país. Propiamente la religión no es una característica que vaya a dar lugar a jerarquías sociales, aunque tampoco sé mucho al respecto, pero sí se ha destacado la diferenciación que existe en países con fuerte presencia islámica, como los del sahel, y de la conocida estructura de

⁶⁸ Aunque es una situación particular, podría citarse como ejemplo extremo de estratificación el racismo institucionalizado del apartheid de Sudáfrica.

cofradías.⁶⁹ En lo concerniente a Ghana y Togo, al centrarnos en dos pueblos concretos, los asante y los ewe, una parte del cuarto capítulo estará dedicado a describir su organización social y política, pero en esta sección, y la en correspondiente a Togo, sólo vamos a señalar la distribución de las etnias en el país y la proporción de la población de una u otra religión.

Tan problemática como la anterior parece ser la cuestión de lo que suele llamarse la estratificación social moderna en los países africanos, o sea, la diferenciación de la población en clases sociales y las posibilidades de movilidad social. En primer lugar, no se produce una separación estricta con las formas de estratificación tradicionales y en segundo, aunque no conozco suficientemente este tema, las investigaciones teóricas y empíricas no son tan numerosas ni pensadas o centradas exclusivamente en sociedades africanas como para que se hayan alcanzado unas conclusiones o unos consensos provisionales que pudieran, por ejemplo, ser una referencia para aplicarlo a Ghana y Togo. Resumidamente, y al margen de la cuestión –parece que superada, de acuerdo con las referencias ya citadas y otras que aparecen a continuación- de si realmente puede hablarse de clases sociales en los países africanos, el debate principal ha girado alrededor de la identificación de las mismas, es decir de la estructura de clases. Los criterios utilizados o propuestos teóricamente para su identificación no son muy distintos de los que han aparecido para otros países. La renta, la ocupación, la relación con los medios de producción o, en general, la posición socioeconómica son los más comunes que se complementan con el prestigio social, el poder o los estilos de vida. Al respecto, Peil y Oyeneye (1998) separan el prestigio social de la profesión o de la renta recordando que aquél puede tener mucho que ver con ocupar un puesto importante en la organización tradicional de distintos pueblos. Añadamos a esta consideración que el estudio de Foster (1964) sobre las preferencias y expectativas de los alumnos de secundaria de Ghana de los años sesenta situaban el de de jefe tradicional como uno de los trabajo o puestos preferidos. A partir de estas categorías aparecen distintas propuestas teóricas de estructuras de clases. Aweda *et al.* (1983) recogen o resumen las primeras clasificaciones que dividían fundamentalmente las poblaciones africanas en unas elites con diferentes categorías y unas masas amplias aunque con subdivisiones claras. No es tan manifiesto, sin embargo, el criterio de esta distinción. Las elites estarían formadas por políticos, altos funcionarios, militares y la elite económica del país. Aparece, en cambio, uno de los elementos que aparece en muchas clasificaciones: el acceso al poder político y a los recursos del Estado. Por otro lado, entre las masas se distinguirían comerciantes medianos y pequeños, trabajadores y campesinos. Peil y Oyeneye (1998) en lugar de establecer una clasificación mantienen que puede hablarse de una burguesía y de un proletariado pero no pueden ser clases convencionales o transplantadas a un contexto distinto. La primera puede estar constituirse desde propietarios de tierras, hombres de negocios, empresarios y profesionales a burócratas y políticos, de nuevo destacados por la facilidad de acceso a recursos ligados al Estado. También se pone en tela de juicio la idoneidad de hablar de clases obreras o proletariado en unos países sin apenas desarrollo industrial, aunque haya sindicatos

⁶⁹ Entre las publicaciones sobre las características del Islam en África pueden consultarse los libros de Coulon (1983) y Sanneh (2001).

que unen trabajadores de ciertos sectores. La base de estas clases, apuntan, Peil y Oyeneye no serían los asalariados sino más bien trabajadores por cuenta propia, quizás dentro del sector informal, agrupados en asociaciones. Algunos autores (Chazan, Lewis y Mortimer, 1999) coinciden en dividir la sociedad en una burguesía, que sería la clase dominante, formada por los altos cargos públicos y clases con recursos económicos, desde multinacionales a grandes granjas destinadas a la exportación; una pequeña burguesía administrativa, un proletariado y un campesinado empobrecidos. Esta estructura se potencia a medida que se van urbanizando estos países, ya que ésta es la propia de las ciudades. Aunque entre los países hay diferencias, la urbanización es un proceso común a todos y parece que va a ser el futuro de los mismos, a pesar de que hoy en día la población rural sigue siendo importante. Otra de las estructuras propuestas es la de E. Wayne Nafziger (1988), que distingue entre una burguesía dominante, a la que llama *managerial* o *bureaucratic bourgeoisie* y una clase obrera en la que se incluirían no sólo a lo pocos trabajadores del sector industrial y de servicios, sino también por pequeños propietarios de tierra o pequeños agricultores. En pocas palabras, más allá de unas pocas ideas coincidentes, no queda muy cuál puede ser la estructura de clases de una sociedad africana o los criterios adecuados para identificarlas. Por otro lado, estudios empíricos (Cogneau *et al.*, 2006, por ejemplo) centrados en temas de desigualdades y movilidad social señalan fundamentalmente la falta de encuestas que les permitan establecer unas diferencias claras entre la población y optan por otras medidas o por separaciones elementales como campesinos o no campesinos o su ocupación.

Hecha esta introducción, nos centramos a partir de ahora exclusivamente en la descripción de la sociedad de Ghana y las condiciones de vida de sus habitantes. Empezando justamente por la posibilidad de conocer la estructura de clases, el único criterio del que tenemos datos que puedan darnos una idea es el de la ocupación o trabajo. En la sección anterior se exponía la distribución de los trabajadores entre los distintos sectores de la economía, pero gracias a los datos del censo del año 2000 podemos ser un poco más precisos (Ghana Statistical Service, 2005, 43 y ss.). En él se diferencian ocho tipos de ocupación del cabeza o jefe de hogar. Así, el 9% de ellos son *professional technical and related workers*, el 0,4% *administration, executive and managerial workers*, el 6,1% *clerical workers*; el 13% *sales workers*, el 5,3% *service workers*, el 48,2% se dedica a la *Agriculture, animal husbandry and fishing*, el 17% a *production and related workers* y el 1,6% restante a *others*. Como parece evidente, si se separa la población según el entrono geográfico, en la zonas rurales el 73% de los jefes de familia se dedican al sector primario, mientras que en las ciudades predominan los *sales workers* y los *production and related workers*. Además, desde 1970, años en el que se realizó uno de los censos que se comparan con el del 2000, ha disminuido notablemente el porcentaje de trabajadores del sector primario, que eran el 76% de la población, mientras que han aumentado unos puntos el resto de categorías, especialmente los *production and related workers*. El complemento a estas cifras debería ser una descripción de los tipos de trabajo que entran en esta categoría pero, al margen de señalar los trabajos que ejercían los padres de las familias que entrevistamos, cosa que se encuentra en el cuarto y el quinto capítulo, no puedo añadir mucho más si se quiere evitar caer en anécdotas, referidas por ejemplo, la trabajo en el sector informal.

Si en los pueblos que visitamos la mayor parte de las familias se dedicaban a la agricultura o al pequeño comercio de algún producto, en Kumasi y pequeñas ciudades de la región ashanti hablamos con guardias de seguridad, mecánicos de automóviles, comerciantes, vendedores de lotería, un profesor de instituto, pintores y albañiles, el imán de una mezquita, y con madres que se dedicaban a la venta ambulante de agua, de caramelos o de comida preparada. Volviendo a las zonas rurales, vale la pena destacar que si a primera vista no parecen haber muchas diferencias socioeconómicas entre los habitantes que se dedican a la agricultura u otras actividades del sector primario, algunas de las entrevistas que hicimos mostraron que no todos están en la misma situación y que uno de los factores relevantes, como se verá, es la propiedad o el régimen de explotación de la tierra y otro es el cultivo de ciertos productos: gran parte, por no decir todos los agricultores que encontramos se dedicaban a cultivos de subsistencia y comercio a escala local, algunos de ellos empezaban a alternar estos cultivos con otros de renta como el cacao con la esperanza de conseguir con ello recursos para entre otras cosas, escolarizar a sus hijos.

Por lo que hace a la composición religiosa y étnica del país, la diversidad es la nota predominante aunque, al margen de la comparación con Togo, que ofrecerá pocos contrastes, una comparación más precisa que la que haremos con otros países del África occidental enriquecerían estas líneas. Así, de acuerdo con informaciones del último censo, recogidas en anuarios y publicaciones como *Africa South of the Sahara 2008*, el 69% de la población es cristiana, el 16% musulmana y el resto tiene creencias animistas, indígenas o tradicionales, que es como suele llamarse estas religiones. Centrándonos en los cristianos, aproximadamente el 19% del total son católicos y el resto se divide entre otras iglesias cristianas y protestantes: anglicana, metodista, presbiteriana, pentecostal, evangélica, baptista o adventista del séptimo día. Como veremos más adelante algunas de estas confesiones tienen su propia red de escuelas, la mayor parte de las cuales funcionan concertadas con el Estado. Por otra parte, de acuerdo tan sólo con algunas conversaciones y con la propia observación, pues son abundantes, durante los últimos años se ha producido un auge considerable de las llamadas iglesias carismáticas, con grandes templos, publicidad en vallas a pie de calle y predicadores que atraen a las masas. Refiriéndonos al Islam, su presencia es amplia en el norte del país y en los núcleos o barrios de ciertas ciudades donde se han instalado inmigrantes venidos justamente del norte. *Zongo* es el nombre con el que se conocen estos barrios musulmanes.⁷⁰ Sin embargo, comparado con otros países del África Occidental, como Senegal, Malí, Níger o incluso Nigeria, con una proporción muy elevada de población musulmana, el Islam es una religión bien presente pero minoritaria en Ghana. Volviendo al tema educativa, hay que añadir que también existen distintas corrientes del Islam en Ghana, aunque las únicas que llegue a conocer, a través de sus redes de escuelas, tanto privadas como en régimen de concierto con el Estado, fueron la propiamente islámica (*Islamic Educational Unit*) y la corriente *Ahmadiyya*.

En lo relativo a la composición étnica de Ghana tanto el número concreto de pueblos como el de las lenguas que hablan no está del todo claro. Aproximadamente se hablan en Ghana unas setenta y cinco lenguas que se corresponderían con otros tantos pueblos, pero como veremos en el capítulo cuarto

⁷⁰ Léase Verlet (2005) para una descripción de la vida en Nima, uno de los *zongo* de Accra.

es muy complicado establecer límites entre pueblos y etnias que tienen rasgos similares y saber así si se trata de pueblos distintos o ramas o subdivisiones de un mismo tronco. En todo caso, en Ghana, el pueblo o conjunto de pueblos mayoritarios son los Akan que se encuentran en la mitad meridional del país –más o menos hasta la región Brong-Ahafo y representan a casi el 50% de la población. Como los Asante forma parte de los Akan, en el capítulo cuarto describiremos con más detalle su organización. El sudeste del país es la parte de las regiones meridionales donde no están presentes los Akan, ya que los pueblos que viven en esa zona son los Ga-Adangbé y los Ewe, mayoría en la región Volta y cuya historia contaremos en el capítulo cuatro. Del resto de pueblos, los que se encuentran desde la *Northern Region* hasta la frontera con Burkina Faso, tan solo podemos decir su nombre.⁷¹ Así, los Mamprussi, los Frafra, los Basonga, los Dagomba o los Gonja habitan en aquélla y en las regiones colindantes, mientras que en las regiones extremas del norte se encuentran los Moba y Gruma, los Sissala, los Wa y los Tallensi y los Lo-Wiilli y Lo-Dagaaba algo más conocidos gracias a las investigaciones de Meyer Fortes y de Jack Goody respectivamente.

Cambiando de tema, lo que queda de sección se dedicará a proporcionar una serie de datos (provenientes en su mayoría de censos y recopilaciones de datos internacionales) sobre la composición de la población actual de Ghana, su evolución y las condiciones de vida. No será exhaustivo y sí un poco esquemático, pero al menos se tendrá una idea de alguna de estas realidades gracias a la comparación posterior con Togo y con alguna referencia al conjunto del África Negra. Empezando por la parte de la población, todo lo relativo al tamaño y a la composición de los hogares aparecerá en el capítulo cuarto, complementando esta información. Así, de acuerdo con el censo del año 2000 (*Ghana Statistical Service 2005*), la población de Ghana en ese año era de casi 19 millones de personas. Desde 1984, fecha del último censo, la población ghanesa había crecido una media anual del 2,7%, más o menos como en décadas anteriores. Según los cálculos del mismo servicio de estadística, en 2015 la población alcanzaría casi 26 millones y en 2030 algo más de 30. Suele destacarse de las sociedades africanas la juventud de la población y Ghana no es una excepción, aunque un poco menos que la media del África subsahariana (PNUD, 2008, con datos de 2005). Volviendo, no obstante, al censo del 2000, ahí aparecía que el 45% de la población tenía menos de 15 años, el 51% entre 15 y 64 y el 4% más de 64. Además, esta estructura o pirámide de la población apenas ha variado desde el censo de 1960. Relacionado con ello, aunque algunos de estos datos se repetirán en siguientes capítulos, hay que tener en cuenta que ha disminuido, siempre de acuerdo con los datos que recopila el volumen citado, la tasa de fertilidad hasta 4 (en 1993 era de 5,5), ha disminuido la mortalidad infantil y ha aumentado la esperanza de vida casi tres años desde 1993, siendo en 2000 de 56,6 años para los hombres y de 60,3 para las mujeres. Por último, ya señalábamos al comienzo del apartado que más de la mitad de la población seguía viviendo en el ámbito rural. Concretamente, en 2000, el 43,8% de los ghaneses vivía en zonas urbanas, un poco por encima de la media africana (del 4% en 2005, PNUD, 2008). En este aspecto había diferencias regionales

⁷¹ La guía o libro introductorio a Ghana de Patrick Ouy-Denis (1994) contiene una relación bastante completa de los pueblos de Ghana y su distribución territorial. bastante completa

destacables, ya que en Greater Accra, donde está Accra, casi el 90% de la población residía en la capital y en la Ashanti Region era el 51% de la población la que vivía en zonas urbana, siendo Kumasi la ciudad más importante. Las regiones del norte del país eran las más rurales: en Upper East y Upper West el 84% y el 82% de su población tenía su casa en zona rural. Sin embargo, como en todo el país, aunque en unas regiones más que en otras, desde los años 60 se habían urbanizado. En total, entre 1984, cuando la población urbana era el 32%, y 2000 el crecimiento anual fue del 4,6%.

Entrando en la parte final de esta sección, el Índice de Desarrollo Humano es el indicador que más tiene fama para conocer el nivel de desarrollo o las condiciones de vida y acceso a ciertos servicios de los países de los cuales se tiene la información.⁷² Una vez reunidos los indicadores considerados fundamentales, se obtiene dicho índice y los países se agrupan según su nivel de desarrollo, alto medio o bajo. En el último informe (PNUD, 2008, del que se extraerán los datos que vienen a continuación salvo que se mencione explícitamente otra fuente), todos los países que entran en el nivel bajo de desarrollo son africanos, pero hay algunos países africanos que se encuentran en el nivel medio, entre ellos está Ghana. Al margen de las críticas técnicas o ideológicas que pueden hacerse a este índice y sobre todo a lo que puede indicarnos, es decir, su significado más allá de que los países africanos son muy pobres y cosas por el estilo, estos informes y otros similares seleccionan una serie de indicadores que si se comparan con otros países y regiones pueden llegar a darnos una idea de los problemas de unos pueblos y de su evolución a lo largo de los años.

Uno de los primeros indicadores que se utilizan –tanto en el IDH como en los ODM– es el de la proporción de la población que vive en situación de pobreza. En Ghana, el 39,5% de la población (datos de 1999 extraídos de *African Development Indicators 2007*) viviría en una situación de pobreza relativa en tanto que estarían por debajo de la línea nacional de pobreza, mientras que el porcentaje aumentaría hasta el 45% si se mide la parte de la población que dispone de menos de un dólar diario: comparado con otros países Ghana se encuentra en una situación intermedia.

Dejando por el momento el tema del acceso a la educación, los aspectos a los que se presta mayor atención son los que tienen que ver con la salud física de las personas, desde la mortalidad a las vacunaciones. En primer lugar, el indicador general más común es el de la esperanza de vida al nacer. Como ya se ha señalado, en Ghana, De acuerdo con el censo de 2000 era de casi 57 años para los hombres y 60 para las mujeres, lo que daba una media de 58. En los últimos treinta años, de 1970 a 2000 aproximadamente la esperanza de vida ha aumentado casi nueve años. Para toda África, la esperanza de vida ha crecido tres años en este mismo período y alcanza los 49 años, por regiones la esperanza de vida más baja del mundo (PNUD, 2008). Una evolución positiva y el hecho de que la situación en Ghana sea un poco mejor que la media africana se repite en las tasas de mortalidad infantil (0-1 años) y de menores de 5 años, que son de 68 y 112 por cada mil niños nacidos vivos, aunque en países ricos estas tasas no alcanzan o apenas el 10 por mil. Siguiendo con temas relacionados con el desarrollo físico durante la

⁷² Junto a dicho índice hay que mencionar los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que se han convertido en el marco de referencia de lo que se considera el desarrollo de los pueblos.

infancia, las cifras recopiladas muestran que el 22% de los menores de cinco años no alcanzan el peso adecuado a su edad y el 36% la altura correspondiente. De nuevo, comparado con muchos otros países africanos, en Ghana este problema tiene relativamente menos impacto. Además, la tasa de mortalidad maternal durante los partos o a consecuencia de éstos es de 540 casos por cada 100.000, por debajo de la media africana y de muchos países de su entorno (*African Development Indicators 2007*). Este indicador suele relacionarse con otro que indica el porcentaje de partos asistidos por personal cualificado, que en Ghana son el 47% mientras que la media africana es de 43%. Al respecto si los otros indicadores son claros, éste tendría más sentido si se conociera como se desarrollan los embarazos y los partos en Ghana y otros países africanos, qué se entiende por personal cualificado y los resultados de partos asistidos o no por este personal, las posibilidades de acceso a este personal y la mortalidad materna diferenciada según se esté en una situación u otra.⁷³ Igualmente, el indicador del número de médicos por cada 100.000 habitantes, que es de 15 en Ghana, cobraría más sentido si se conociera el funcionamiento del sistema sanitario de Ghana, las condiciones de acceso a los servicios sanitarios y, en general, las costumbres de la población para tratar sus enfermedades. Precisamente, la alta incidencia de algunas enfermedades (cólera, tuberculosis, malaria, entre otras) es un problema grave. Mucha atención se la lleva el SIDA, sobre todo si se tiene en cuenta que la mitad de las personas infectadas por el VIH viven en África. En Ghana, cerca del 2,3% de la población de entre 15 y 49 años está infectada por el VIH, lo que queda lejos de porcentajes del 15, 20 ó 25% de algunos países de África del Sur, pero que es más del doble de la población afectada en los países ricos, y ello sin tener en cuenta que tan importante como la incidencia es el acceso a los tratamientos

Para acabar, la posibilidad de acceso a ciertos servicios son otros de los indicadores utilizados para describir el nivel de desarrollo de un país. A los que más trascendencia se les da, ya que están relacionados con la transmisión de enfermedades, son los porcentajes o proporciones de población que pueden acceder a agua potable y a servicios higiénicos. Pese a que, como ocurría con otros indicadores, se tendría un conocimiento más preciso si se tuviera en cuenta que el acceso a agua potable no significa necesariamente tener agua potable en casa, por poner el ejemplo más simple, vale la pena remarcar que el 75% de la población puede utilizar agua potable pero sólo el 18% accede a servicios higiénicos básicos. En estos aspectos, como el de disponer de suministro eléctrico –cuyo funcionamiento debería tenerse en cuenta–, que es del 77% en zonas urbanas y 21% en rurales, es donde más claras son algunas desigualdades territoriales, económicas y sociales, que obviamente aparecen en el resto de indicadores y que no puede obviarse a la hora de describir la situación general de un país.⁷⁴

⁷³ Vale la pena mencionar, como ejemplo de funcionamiento del sistema sanitario ghanés y de, según algunos, toma de medidas que favorecen muy directamente a la población, que en 2006 o un poco antes, los partos y las cesáreas pasaron a ser gratuitos en los hospitales públicos y concertados de Ghana.

⁷⁴ Consúltense al respecto la tabla 8 del último informe del PNUD (2008) o *African Development Indicators 2007*.

2. Togo

Hubo una época, más o menos durante los años setenta, en que Togo o la República Togolesa, que es su nombre oficial, era un país próspero, incluso se le llamó la *Suiza de África*, a causa de su estabilidad política y de los recursos que provenían de la exportación de fosfatos, la principal riqueza del país. Aún hay gente que lo recuerda y que pone ejemplos de ello: cuando estuve unos días en Togoville, una pequeña ciudad del sudeste del país, la zona donde se encuentran las principales minas de fosfato, me contaron que, muchos años atrás, los trenes ruidosos que transportaban este mineral hacia el puerto pasaban más de treinta veces al día, mientras que en 2005 apenas lo hacían unas cuantas veces. Si tomáramos estos dos criterios, la estabilidad política y la riqueza o prosperidad, para comparar las trayectorias de Ghana y Togo, éstas serían bastante divergentes en muchos períodos. Así, desde mediados de los sesenta a comienzos de los ochenta, Togo era un país políticamente estable, al contrario de Ghana, donde se sucedían los golpes de estado, pero no era la estabilidad democrática como la que tiene Ghana en la actualidad sino que se fundamentaba en la dictadura militar de Eyadema Gnassingbé. Además, el inicio y la consolidación de la transición democrática que tuvo lugar en Ghana desde los 90, coincidió con uno de los períodos de mayor conflicto político en Togo, con muertos, asesinatos y episodios graves de violencia política que pusieron al país al borde de una guerra civil. Además, aproximadamente a partir de mediados de los ochenta, se iniciaron reformas económicas que trataban de hacer frente a la crisis que, como muchos países africanos, sufrían en esos momentos y sus resultados parecen haber sido bastante diferentes a los de Ghana. Por otro lado, a raíz precisamente de la violencia desatada a comienzos de los noventa y de la violación de los derechos humanos por parte del aparato represivo del Estado, los países de la Unión Europea y la propia institución suspendieron la ayuda oficial al desarrollo y otros organismos como el Banco Mundial apenas emprendieron proyectos ahí. Ha sido sólo a partir de los últimos años de esta década cuando acuerdos políticos, una muy relativa tranquilidad política y la presentación de proyectos considerados serios han permitido la recuperación de la ayuda y que se tenga la sensación de que como país y sociedad se empieza a ver una luz a final del túnel.

En pocas palabras, si se considera a Ghana un referente para el resto de países africanos, al menos de la región del África del Oeste, Togo, país vecino y entre tres cuatro veces menor en cuanto a extensión y población, pese a no ser un Estado del todo aislado internacionalmente o una excepción dentro del contexto africano, ya que existen otros países en situación similar o aun peor, y de alguno avances en los últimos tiempos, sí ha sido y es, incluso para parte de la propia población del país, o sea, con algunas de las personas que hablamos, un país bloqueado, estancado, que no avanza, que no se transforma, incapaz de hacer frente a las necesidades de la población e incluso deteriorándose en algunos aspectos. A continuación se detallarán algunos de estos aspectos que acaban de señalarse teniendo en cuenta que en última instancia nos interesa conocer de qué manera estos hechos se han reflejado en el funcionamiento del sistema educativo.

2.1. Entorno natural, regiones y población

Togo se halla en el litoral occidental del Golfo de Guinea, siendo uno de los países costeros de África del Oeste, como se ve en el mapa 1. Vecino de Ghana al oeste, de Benín al este y de Burkina Faso al oeste, su territorio tiene una extensión, bajo forma de rectángulo irregular, de 56700 kilómetros cuadrados. Es casi tan largo como Ghana, unos 600 kilómetros de norte a sur, pero su anchura es más variable y apenas cuenta con 50 kilómetros de costa. Al igual que Ghana, Togo presenta una diversidad natural que es en parte resultado de su forma alargada. Geográficamente se diferencian tres grandes franjas naturales: en el sur, encontramos una llanura costera, acompañada de un litoral bajo con lagunas y pantanos, tras la que da comienzo un altiplano de mesetas, poco elevado al principio – 60 metros – pero que alcanza los 425 metros en el noreste del país. La zona suroeste de dicho altiplano es la de mayor fertilidad y en ella se hallan los cultivos de café y cacao destinados a la exportación, mientras que en el sudeste se puede encontrar un pequeño bosque tropical. Entre estos bosques y la costa, la naturaleza es rica en recursos calcáreos y de allí se extraen fosfatos, otros minerales, piedra caliza y mármol, de los que hablaremos más adelante. El altiplano se extiende hasta la región de Kara, al norte del país, una zona de transición entre aquél y las sabanas, que son el paisaje del norte del país y obviamente de la región que lleva su nombre. Se trata de un paraje con abundantes arbustos espinosos, árboles pequeños y unas tierras secas – el clima es muy seco y la estación de las lluvias apenas dura cuatro meses- y duras de cultivar, en las que se trabajan cultivos de subsistencia y algo de algodón para la exportación. Los dos ríos más importantes son el Mono, en el suroeste del país, y el Oti, en el norte. Ambos sirven durante parte de su recorrido como frontera natural con Ghana y Benin. El lago Togo, al sur del país, tocante al mar, y el Lago Nangbeto, en el centro, son las concentraciones de agua más destacadas. La pesca no es una actividad muy desarrollada: tiene lugar en la costa y en los lagos y lagunas exclusivamente para el consumo interior. El clima del país es tropical, con temperaturas que oscilan entre los 25 y los 30 grados a lo largo del año. El sur y centro del país son zonas más húmedas y a las que las lluvias llegan durante dos estaciones, de abril a julio y de octubre a noviembre. En cambio, las regiones del norte, como ya hemos apuntado, poseen un clima más seco y sólo llueve de abril a julio. Allí, entre finales y comienzos de año, sopla con fuerza y durante varios meses, como ocurre en Ghana, el *Harmattan*, un viento cálido y seco procedente del Sahara, que alcanza incluso el sur del país, aunque ya muy debilitado. En pocas palabras, apenas hay diferencias entre y Ghana y Togo en estos aspectos.

Administrativamente, Togo se divide en cinco regiones, que aparecen en el mapa 3 (página 60) y que son de sur a norte: *Maritime*, *Plateaux*, *Centrale*, *Kara* y *Savanes*, aunque desde finales de los noventa, al menos en el ámbito de la gestión del sistema educativo, la capital, Lomé, y sus alrededores son una nueva región. Dentro de estas regiones, la administración se divide en prefecturas y algunas subprefecturas, en cantones y en municipios.

Por lo que hace a la población, el último censo realizado en Togo es de 1981, de manera que las cifras relativas a la población se consiguen a partir de estimaciones y pueden existir diferencias entre las fuentes. Se ha calculado, pues, que en 2005, vivían en Togo, unos seis millones de personas, entre el 65

y el 60% de las cuales vivían en zonas rurales, una cifra un poco por encima de la de Ghana, donde era del 52%. Más de la mitad de esta población vive en las dos regiones meridionales del país y Lomé, la capital y ciudad más importante de Togo –la segunda es Sokodé– y sus alrededores tienen casi un millón de habitantes. Es ahí, donde se concentran la administración estatal, las principales y donde se genera mayor actividad económica, a lo cual contribuye el puerto autónomo de Lomé.

2.2. De padre a hijo. Historia política reciente

La evolución del sistema educativo durante el período que va desde la independencia de Togo hasta la actualidad es parte del contenido de estos apartados por lo que vamos a prestar atención sobre todo a la evolución del país durante estas décadas, aunque no hay que olvidar que es durante los años de la colonización cuando se sientan las bases del sistema de enseñanza. Además, la historia colonial de los territorios que llegarían a convertirse en Togo es bastante ajetreada y tiene mucha importancia, por ejemplo, para explicar la situación de los ewe como pueblo, tema que trataremos en el cuarto capítulo.⁷⁵

Hasta finales del siglo XIX, la historia de lo que es hoy Togo es la historia de los desplazamientos de distintos pueblos que acabarían ocupando aquel territorio, empezando por las huidas de las tribus de otras tribus esclavistas o de los conflictos y las persecuciones que tenían lugar al este y al oeste como consecuencia de las luchas que provocaban dos de las grandes organizaciones políticas de los siglos XVIII y XIX, el imperio de los Asante en lo que es hoy Ghana y el de Abomey en el actual Benín. Era precisamente el hecho de que los ejércitos británico y francés se enfrentaran a estos dos imperios una de las causas de que fuese los alemanes quienes colonizaran aquel territorio. La colonización alemana se prolongó desde 1884 a 1914, aproximadamente, y puede dividirse en dos etapas: una primera, que llegaría hasta 1900, consistente en la ocupación de los territorios que acabaron formando la colonia de Togoland; la segunda, hasta 1914, sería la de la gestión de la colonia. Sin embargo, conviene destacar que el *Togoland* alemán no se limitaba al territorio del Togo actual, sino que ocupaba la zona más oriental de Ghana, más o menos lo que hoy es la *Volta Region* y las regiones del noreste. En el capítulo cuarto vamos a contar con más detalle cómo la colonia alemana se dividió, tras la I Guerra Mundial, en dos territorios que ocuparon autoridades francesas y británicas, pero ahora vamos a mencionar tan sólo de la colonización francesa, que es la que da lugar al Togo actual.

⁷⁵ Hay publicadas varias historias de Togo. Una de las más conocidas es la de R. Cornevin (1988). Para conocer con detalle los acontecimientos más recientes, los anuarios *Africa South of the Sahara* son la mejor opción.

[illegible]

Efectivamente, fue a raíz de los Tratados de Versalles de 1918 que el territorio del actual Togo se convirtió en zona de mandato francés, estatuto que se mantuvo hasta 1946, décadas durante las

cuales empezó a desarrollarse el sistema educativo.⁷⁶ A partir de aquel año y hasta 1960, se adoptó la tutela como forma de gestión del territorio y de su población. Los primeros movimientos independentistas son de finales de los cuarenta y comienzos de los cincuenta y precisamente en 1956 el Togo francés pasó a ser una República autónoma, etapa previa para la independencia, que se alcanzó el 27 de abril de 1960.

En abril de 1961 tuvieron lugar las primeras elecciones legislativas como país libre. El partido de Silvanus Olympio obtuvo el 97% de los votos y éste se convirtió en el primer presidente y jefe del gobierno democráticamente elegido⁷⁷. No obstante, su mandato apenas se materializó, ya que a comienzos de enero de 1963 tuvo lugar en Togo el primer golpe de estado del África negra independiente: Olympio fue asesinado por los militares, sus ministros recluidos en un campo de concentración y se nombró presidente a Nicolás Grunitzki, antiguo gobernador autonómico, político de la oposición en el exilio y cuñado de Olympio. En mayo de 1963 se aprobó una nueva constitución, pero no llegaría a cumplir cuatro años, ya que otro 13 de enero, en este caso de 1967, un nuevo golpe de estado situaría a un militar kabye –etnia del norte de país- como presidente de la república, cargo que detentaría sin apenas interrupciones hasta el día de su muerte, el 5 de febrero de 2005, de manera que lo sucedido en Togo durante las últimas cuatro décadas es en gran parte responsabilidad del régimen dictatorial que instauró bajo distintas formas y etapas.⁷⁸

Siguiendo estas referencias, a grandes rasgos se pueden distinguir cuatro etapas del régimen de Eyadema. La primera, que llegaría hasta 1969, consistió en una férrea dictadura militar que no permitía ningún tipo de actividad política. La segunda, que abarcaría la siguiente década, se caracterizó por la creación del *Rassemblement du Peuple Togolais* (RPT), partido único a través del cual y con la ayuda del ejército Eyadema controlaba el poder. Presuntas conspiraciones e intentos de asesinato eran los motivos que se utilizaban para perseguir a la oposición del país. Durante estos años se quiso poner en marcha un proceso de modernización económica del país –basada en los ingresos que proporcionaba la exportación de fosfatos- y que incluyó, en 1975, la reforma del sistema escolar. La tercera etapa llegaría hasta 1990 y vería el inicio de una crisis económica muy, la aplicación de los planes de ajuste estructural y la aprobación de una nueva constitución que, sólo en el aspecto formal, permitía la existencia de partidos políticos y preveía la celebración de elecciones. Con todo, Eyadema y el RPT siguieron manteniendo los recursos del poder, no sólo porque esta constitución lo declarase presidente vitalicio sino porque cada una de las elecciones convocadas las ganaba sospechosamente con más del 90% de los votos.

⁷⁶ Ver Lange (1998) para la construcción y extensión del sistema educativo durante las colonizaciones alemana y francesa.

⁷⁷ S. Olympio pertenecía a una de las familias o linajes conocidos como “brasileños”, descendientes de esclavos liberados en Brasil que regresaron a distintos países de África occidental y acabaron convirtiéndose en parte importante de las clases dominantes e influyentes de éstos países. Véase, al respecto, Amos (2001), que trata justamente de la formación del linaje Olympio en Togo desde mediados del XIX hasta 1945.

⁷⁸ *Le Togo sous Eyadema*, de C. Toulabor (1986) es quizás el libro más conocido al respecto, en el que se describen las distintas etapas y característica del régimen de Eyadema. El artículo de A. Carbadillo (2003) es un buen resumen de la naturaleza de esta dictadura. Finalmente, un trasunto de Eyadema es el principal protagonista, junto a otros dictadores africanos reconocibles, de la novela sarcástica *En attendant le vote des bêtes sauvages*, de A. Kourouma. Por otro lado, los anuarios *Africa South of the Sahara* contiene resúmenes sintéticos y precisos de la historia reciente de Togo.

Finalmente, durante el período que va de 1990 a 2005 se vivieron los momentos políticos más delicados por los que ha pasado Togo, ya se ha estado en dos ocasiones al borde del enfrentamiento civil.

A comienzos de los noventa, en muchos países africanos tuvieron lugar intentos de transición hacia regímenes democráticos a través de la convocatoria de conferencias nacionales, promulgaciones de nuevas constituciones y propuestas de celebración de elecciones libres y limpias. Si Ghana es uno de los ejemplos más claros del éxito de este proceso, Togo está entre los fracasados.⁷⁹ No sólo la Conferencia Nacional fue conflictiva y dio lugar a algunos conflictos violentos, a una huelga general, a la persecución de opositores y a la violación de los derechos humanos que provocó la suspensión de la ayuda oficial al desarrollo por parte del Unión Europea, sino que la constitución de 1992, que establecía la celebración de elecciones presidenciales –con el límite de dos mandatos de cinco años- y parlamentarias no significó que estas se celebraran justamente. Eyadema y su partido siguieron ganando por mayoría y fraudulentamente los diferentes comicios, suspendiendo los recuentos si hacía falta, como ocurrió en 1998, cuando quedaba claro que iban a ganar los partidos de la oposición, como ocurrió en 1998. Además, en 2002 se reformó la constitución para que Eyadema pudiera presentarse por tercera vez consecutiva y se modificó la ley electoral a fin de prohibir que candidato alguno se presentara si no llevaba como mínimo un año viviendo en el país, con lo cual Gilchrist Olympio (hijo de Sylvanus Olympio, primer presidente del Togo independiente), el principal opositor, exiliado desde 1992, no pudiera presentarse a las elecciones. Naturalmente, Eyadema ganó las elecciones de 2003 y es posible que volviera a presentarse a las de 2008, pero murió el 5 de febrero de 2005.

La misma noche de su muerte dio comienzo una serie de acontecimientos que acabó por dejar al país bien cerca de una guerra civil, como sucedió a principios de los noventa. De acuerdo con la constitución de 1992, en caso de producirse la muerte del presidente de la República debía sucederle el presidente de la asamblea nacional, el cual debería convocar en el menor tiempo posible unas elecciones presidenciales a celebrar dos meses después de su convocatoria. No obstante, a las pocas horas de la muerte de Eyadema, oficiales del ejército pegaron un golpe de estado y colocaron, aprovechándose de que el presidente de la asamblea se encontraba fuera del país, como presidente de la república a Faure Gnassingbe, uno de los hijos de Eyadema, ministro del gobierno por aquel entonces. Para tratar de maquillar la farsa, aunque en realidad se acrecentó, al día siguiente se nombró a Faure, presidente de la asamblea y, en consecuencia, legalmente presidente de la República. Además se modificó la constitución para que el nuevo presidente lo fuera hasta el fin del mandato, es decir hasta 2008. Las presiones internacionales y en el interior del país provocaron la renuncia de Faure Gnassingbe a la presidencia y la convocatoria de elecciones a celebrar el 24 de abril de 2005.

Ya desde aquel momento aparecieron las sospechas y los temores por un nuevo fraude electoral. La misma semana de las elecciones empezaron los disturbios y los enfrentamientos provocados por el reparto de las cartas electorales en barrios y ciudades considerados feudos de la oposición. El día de las presidenciales se conocieron, pese a la escasa presencia de observadores internacionales,

⁷⁹ En los anuarios *Africa South of the Sahara* de 2006 y 2008 se encuentra la cronología específica de esos años.

episodios de fraudes masivos y el robo de urnas electorales de colegios de zonas afines a la oposición. Los disturbios más graves empezaron aquella misma noche y se prolongaron a lo largo de la semana, cuando se conoció que el vencedor de las elecciones había sido Faure Gnassingbe, que logró el 60% de los votos frente al candidato de la oposición unificada que consiguió el 40%. Tras una represión muy dura -se calcula que murieron alrededor de mil personas, sobre todo en Lomé y unas diez mil personas huyeron a los países vecinos por temor al estallido de una guerra: durante la crisis política de 1992-93 huyeron cerca de treinta mil-, los disturbios cesaron y, pese a las evidencias de fraude, la comunidad internacional y la africana legitimaron el resultado.

Desde aquellas fechas hasta la actualidad han tenido lugar una serie de hechos que han conducido a una estabilidad política relativa, ya que, como dentro del propio partido gobernante RPT, del ejército y de la familia Gnassingbe, existían diferencias tendencias, el peligro de un golpe de estado estuvo muy presente durante los primeros meses e incluso hace poco se detuvo a uno de los hermanos de F. Gnassingbe acusado de preparar una asonada. Por otro lado, la falta de legitimidad del gobierno del RPT llevó a la negociación de un acuerdo político con los partidos de la oposición para que, entre otras cosas, miembros de los partidos de la oposición ocuparan puestos en el gobierno, se pusiera en marcha una comisión de la verdad y la reconciliación que investigara tanto los sucesos más recientes como la dictadura de Eyadema o se creara y mejorara el funcionamiento de una comisión electoral independiente que asegurara la preparación y celebración de elecciones libres y justas. No todos los puntos de estos acuerdos se han cumplido satisfactoriamente: el principal partido de la oposición, la *Union de Forces pour le Changement* (UFC), liderado por G. Olympio, no considera que los puestos de gobierno que se ofrecen a los partidos de la oposición tengan peso político suficiente, la comisión de la verdad y la reconciliación apenas se ha puesto en marcha y también se han detectado problemas de funcionamiento de la comisión electoral independiente. Pese a estos hechos, como decíamos, hay una cierta calma. A finales de 2008 se celebraron elecciones legislativas o parlamentarias sin muchos conflictos. Los dos partidos de la oposición que lograron diputados, especialmente la UFC, tuvieron casi tantos votos como el RPT pero el sistema electoral distribuyó los escaños de tal modo que este partido más de 50 de los 81 diputados, lo que dio lugar a las reivindicaciones de cambio de este sistema. Además, se está recuperando la ayuda internacional que llevaba suspendida más de una década y distintas organizaciones internacionales han puesto en marcha algunos proyectos y se está intentando aplicar algunas reformas a algunos sectores del país, el educativo, por ejemplo. Todo ello ha tenido de momento pocas repercusiones sobre la vida cotidiana de la población e incluso en algunos aspectos personas con las que hablamos con alguna frecuencia se quejan del deterioro del suministro de electricidad, de las telecomunicaciones, entre otras cosas. Finalmente, a comienzos de 2010 se celebrarán de nuevo y, por lo que he podido saber, la incertidumbre y el temor o sospecha a un fraude y a los enfrentamientos a los que esto podría dar lugar, son sensaciones compartidas por una parte de la población.⁸⁰

⁸⁰Las referencias y fuentes de información que se daban en la nota al pie 24, son igual de válidas para conocer con más detalle lo sucedido en Togo estos últimos años, aunque al ser un país francófono se le ha dado más relevancia en medios franceses.

2.3. Sectores y tendencias económicas

En materia económica, como por su evolución política más reciente, habrá quien considere a Togo como el reverso de Ghana, pese a que, si comparásemos ambos países con otros de la región, hallaríamos más similitudes que diferencias entre ellos. Sea como fuere, si empezamos haciendo referencia a las infraestructuras como indicador popular del desarrollo de un país, Togo se encontraría en una situación bastante más precaria que Ghana. Una sola carretera, con dos carriles, es la principal línea de comunicación entre el norte y el sur del país y salvo algún acceso a la capital, la impresión que se llevaría cualquier persona es que las infraestructuras del país son muy pobres. Recorriendo aquella carretera en *taxi-brousse*, las camionetas de transporte colectivo se tarda más de medio día en llegar al norte del país desde el sur, sobre todo porque en el momento que realicé aquel trayecto el último tramo – que ahora ya está arreglado, estaba lleno de agujeros. Al describir las escuelas de ambos países tendremos un elemento más de comparación pero recuérdese, por ejemplo, que uno de los principales sectores a los que se dedica la ayuda al desarrollo es el de las infraestructuras y mientras que en Ghana se financian algunas de las carreteras que hemos descrito en el apartado correspondiente, Togo apenas ha recibido ayuda durante los últimos quince años.

Como muchos países africanos, la economía de Togo conoció, gracias principalmente a la exportación de fosfatos, un crecimiento económico bastante importante en los años 60 y 70. No obstante, desde finales de los 70 y comienzos de los 80 el país atravesó una etapa de crisis económica que dio lugar a la aplicación de los planes de ajuste estructural que tenían como objetivo recobrar la estabilidad macroeconómica y el equilibrio financiero del Estado. Estos planes supusieron la restricción del gasto público, la privatización de las principales empresas públicas (fosfatos, cementos y algodón) y la suspensión del reclutamiento de funcionarios. Sin que esté vinculado o no a estos planes o a otras medidas, como tampoco lo sabíamos en el caso de Ghana, los resultados de la economía de Togo desde los años 80 han sido bastante más pobres que los de Ghana, no sólo por el resultado final, sino también por la enorme inestabilidad de las pautas de crecimiento.

Así, recogiendo los datos del *African Development Indicators 2007*, el PIB de Togo creció a un ritmo medio anual del 2,6% durante las décadas de los ochenta y los noventa y descendió al 1,7% entre 2000 y 2005, aunque con altibajos, como decíamos. Así, durante los dos últimos años de los que se tienen datos, 2006 y 2007,⁸¹ el PIB creció un 4 y un 2%. Por lo que hace al PIB per capita, es el aspecto en el que más se aleja de Ghana, ya que durante los años ochenta disminuyó una media anual del 2,1, se recuperó tímidamente durante los noventa (0,5% de media de crecimiento anual) y volvió a disminuir a una media del 0,3% desde el 2000 al 2005. Esto dio lugar a que este último año el PIB *per capita* de Togo fuera de 241 dólares (precios constantes del 2000), mientras que, recuérdese, el de Ghana era de 288

Las páginas www.letogolais.com da una interpretación de los hechos desde el punto de vista de la oposición. La organización *Survie* acaba de publicar uno de sus *Dossiers Noirs* dedicado a Togo, pero no he podido leerlo. Las páginas oficiales del gobierno de Togo o del RPT dan otra visión de la realidad del país.

⁸¹ Véase nota al pie 31.

dólares y el del África Negra de 380. Es más, con las últimas cifras, de 2007, el PIB *per capita* de Togo disminuyó levemente hasta los 239 dólares mientras que el de Ghana alcanzaba los 307.

Por lo que hace a los distintos sectores económicos, la agricultura suponía en 2006 el 38% del PIB, la industria el 7,5% y los servicios el restante 54,5%, lo que suponía una diferencia fundamental con Ghana, ya que ahí, el peso de la industria era mucho mayor (Africa South of the Sahara 2008). Debemos recurrir a esta misma fuente para conocer como se distribuye la población trabajadora ya que en *African Development Indicators 2007* no se tiene esta información que permitiría establecer una comparación con Ghana. Además, sólo se sabe que el 57% de la población se dedica a la agricultura, más o menos como en Ghana. Como una variante que nos puede servir de referencia se ha dividido el trabajo dependiendo si se ejercía en el sector agrícola, en el sector formal y en el informal, una clasificación controvertida a la que ya hacíamos referencia en el apartado de Ghana. Una encuesta de la URD de Lomé del 2000 (publicada en 2003) mostraba que el 63% de la población se dedicaba a la agricultura, el 29% estaba en el sector informal y el 8% restante en el sector formal moderno, pero es una información muy poca precisa, por mucho que se sepa que, en entornos urbanos, el comercio a pequeña escala, transportes o la venta ambulante son actividades comunes. Con todo, de la encuesta de la URD se pueden extraer otras informaciones relativas al año 2000, como que el salario medio de la población encuestada era de entre 20 y 25.000 Francos CFA (35-40 euros al mes), lo que nos permitirá al menos establecer una comparación con lo que ganaban las familias entrevistadas en Togo e incluso ponerlos al lado de los salarios de Ghana.

Fijándonos en sectores concretos, dentro primario la agricultura es el más destacado. Los productos destinados a la exportación representan el 12,5% de la producción agrícola total, mientras que el resto es agricultura de subsistencia y para el pequeño comercio (ñame, maíz y mandioca, cultivados en pequeños terrenos heredados o utilizados en usufructo). Por su parte, los principales cultivos de exportación son el cacao, el algodón. El primero se cultiva en extensiones de tamaño importantes de las mesetas del sureste y del centro oeste del país, mientras que el algodón se trabaja en el centro y en el norte de Togo. Es más, de acuerdo con *African Development Indicators 2007* (tabla 6.2), es el cacao y no los fosfatos el producto que supone el mayor porcentaje del total de exportaciones (casi el 23%). Los fosfatos representan el 20% y el algodón no manufacturado el 19%. Al respecto de este producto, existía, al menos cuando estuve en Togo, una empresa estatal, SOTOCO, que se ocupa de la producción y de la exportación del algodón. Son numerosos los pequeños agricultores que se dedican a este cultivo, arriesgado si tenemos en cuenta que el estado no paga puntualmente. Por último, frente a la agricultura, la ganadería concentrada en el norte del país, no tiene gran importancia, así como la exportación de madera. La pesca es para consumo interno y se centra en la costa y en lagos y lagunas del sur del país.

Por lo que respecta a la industria o al sector secundario, ya se ha visto que su presencia es casi testimonial. Por ejemplo sólo un 5% del algodón que se cultiva en Togo es procesado en el país, aunque ya sólo de este trabajo dependen 200.000 personas, y se espera poder llegar a procesar el 25% en el 2010. La existencia de una zona franca en el puerto de Lomé y de este mismo puerto, pese a ser centro

de gran actividad, parece que tienen poco peso en el total de la economía del país. Ya se ha comentado que uno de los sectores más importantes sigue siendo el de la extracción y procesamiento de los fosfatos. Actualmente esta industria está en manos de la *Officine Togolais des Phosphates*, que tras privatizarse ahora es semipública. Otras industrias existentes e importantes que trataron de desarrollarse sobre todo en los 70 fueron la sociedad togolesa de cementos o la sociedad togolesa de mármoles, pero no se obtuvieron buenos resultados. Finalmente por lo que hace al sector de los servicios, una parte de los cuales tiene un componente informal, algunas de las principales actividades son los comercios, bares y restaurantes, los transportes y comunicaciones (cabines telefónicas de las que está encargada una persona normalmente un chico) o por supuesto los servicios públicos e incluso el sector escolar, del que vamos a hablar a continuación.

2.4. Sociedad, población y condiciones de vida

Vamos a seguir en esta sección la misma estructura que la de la 1.4, dedicada a Ghana. El principal inconveniente es que en algunos de los temas no se dispone de una información o de datos suficientemente similares como para hacer una comparación adecuada. A diferencia de lo ocurrido en Ghana, el último censo realizado en Togo es de 1981, de manera que la mayor parte de los datos son resultado de estimaciones y proyecciones hechas a partir de aquel censo o de informes provenientes de encuestas posteriores.

Precisamente el tema de la ocupación, profesión o trabajo de la población (que nos podía dar una idea vaga de la estructura de clases) es uno en los que es más complicado contrastar ambos países. Las secciones dedicadas a la economía daban alguna información y el censo de Ghana, pese a la limitación de las categorías, completaba el panorama. Por lo que respecta a Togo, sólo hemos encontrado una encuesta de 2000 (URD, 2003) que nos sirve de algo. Mencionada en la sección anterior, los datos provenientes de esta encuesta tienen la ventaja de que son de toda la población ocupada adulta, no sólo de los cabeza de familia o jefe de hogar, y permite que se vean algunas diferencias y similitudes entre varios grupos, pero tiene el inconveniente que divide las ocupaciones en tres categorías: sector formal, sector informal y sector agrícola, aunque se describen brevemente. Así, el sector formal (o moderno) incluye funcionarios, profesionales de áreas científicas, técnicas o liberales, asalariados del sector privado y empresarios o directivos de negocios con más de diez empleados (URD, 2003, p.21). El informal, por su parte, se define, como el conjunto de actividades económicas vinculadas a negocios o empresas no capitalistas de pequeña escala, con un bajo nivel de organización y en ocasiones basados en vínculos de parentesco. Como no se dan ejemplos concretos, se hace difícil aceptar este concepto que acaba siendo un cajón de sastre en el que caben todo tipo de actividades exentas de control o seguimiento por parte de la administración. Transportes, comercios varios y venta de comida, trabajos dentro del propio hogar (sastrerías, peluquerías) son trabajo que encontramos en Togo, en Lomé sobre todo y que también se ejercían en Ghana. Además, tanto un sector como el otro se presentan como homogéneos cuando es muy posible que se den situaciones tan diversas como para crear otras

categorías. Sea como fuere, ya hemos visto que sólo un 8% de la población trabaja en el sector formal, 40% en el informal y 52% en el agrícola o primario. Como ocurría en Ghana, en el ámbito rural es mucho más frecuente (el 72% de la población) el trabajo agrícola, mientras que en las ciudades el 70% de los trabajadores estaban en el sector informal. Por sexos, las mujeres (54%) trabajaban en mayor medida que los hombres (23%) en ese mismo sector, mientras que apenas un 3% (frente al 14% de los hombres) está en el formal. A grandes rasgos, lo más claro que se obtiene es que poco más de la mitad de la población de ambos países vive de trabajos del sector primario, aunque, de nuevo habría que preguntarse por la posible diversidad dentro de este sector. A primera vista, según lo que vimos en Ghana y Togo, en las zonas rurales no habría grandes diferencias entre los que se dedicaban a la agricultura, pero es sólo una impresión y ya se ha destacado que aspectos como el uso de la tierra o los productos cultivados pueden generar diferencias.

Respecto a las religiones con mayor presencia en Togo y a la distribución étnica de la población, en varios anuarios (*Africa South of the Sahara 2008*) u otras fuentes de información se recurre aún al censo de 1981 o a actualizaciones. Así, se calcula que aproximadamente el 50% de los togoleses es animista o practica religiones tradicionales; cerca del 35% de la población es cristiana (en concreto el 23% de la población es católica) y un 15% son musulmanes. Las religiones animistas se extienden a lo largo del país, aunque es muy conocido el vudú que se practica en el sur. Las religiones católicas y protestantes también se encuentran en todo el país aunque quizás su presencia en el sur es mayor. En cambio, el Islam es mayoritaria en algunas zonas del norte de Togo y en el norte de Lomé. A tenor de estas cifras, respecto a Ghana, las principales diferencias están en la amplia presencia de religiones tradicionales o animistas en Togo y la mayoría católica entre los cristianos. Además, incluso cotidianamente se observa que no la existencia de iglesias carismáticas es mucho menor. En cambio, pese a que en Ghana la proporción de musulmanes es la mitad que en Togo, su distribución es bastante similar. Tanto las organizaciones cristianas y islámicas de Togo tienen su red de escuelas, pero su estatuto y funcionamiento es bastante distinto del que encontramos en Ghana, como se mostrará a continuación.

En cambio, Ghana y Togo comparten la diversidad étnica. Como ocurre en Ghana con los Akán y describiremos con más detalle en el cuarto capítulo con la descripción de los Ewe, también en Togo hay distintas agrupaciones de los pueblos según similitudes lingüísticas y sociales. En realidad, el problema más importante no tiene tanto que ver con cuáles son las etnias asentadas en Togo como su peso o proporción, cosa en la que influyen los conjuntos que se hagan. Resumidamente, de acuerdo el anuario *Africa South of the Sahara 2008* las principales etnias de Togo son los Kabré (24%), los Ewe, presentes también en Ghana (22%) aunque hay otros pueblos con los que tienen muchas similitudes, como los Adja o los Ouatchi; los Kabyé son una de la etnias importantes del norte del país, establecidos sobre todo en la región de Kara. En el extremo norte del país, en la región de las *Savanes*, son mayoritarios los Moba y Gurma.

Centrándonos ahora en las características de la población, en general son bastantes similares a las de Ghana y a la tendencia compartida por muchos otros países: unas tasas altas de crecimiento – comparadas con las de países europeos por ejemplo- y una proporción alta de jóvenes de una población que progresivamente va urbanizándose. Entre 1975 y 2005 la población de Togo ha crecido a un ritmo anual del 3,1% hasta llegar a los poco más de seis millones de habitantes en 2005. De éstos, para el mismo año, el 40% vivía en zonas urbanas, casi ocho puntos menos que Ghana, aunque la tendencia es la misma, la urbanización (en 1975 la población urbana era el 23% del total). Por lo que hace a las edades, casi el 44% de la población tiene menos de 15 años, el 3% más de 65 años y el 53% entre esas edades, una estructura muy similar a Ghana. Para ser más precisos, la región Marítima, donde está la capital Lomé, es la más poblada y aproximadamente la mitad de la población es urbana: es posible que en Lomé viva más de un millón de personas.

¿Cuáles son las condiciones de vida generales de esta población, de acuerdo con los indicadores más utilizados y que ya aparecían en la sección dedicada a Ghana? Empezando por las distintas medidas, en distintos informes sólo hemos encontrado el porcentaje de población que se encuentra por debajo de la línea nacional de pobreza, es decir, la pobreza relativa, que de acuerdo con el último Informe de Desarrollo Humano (PNUD, 2008) era, en el período 2000-05, del 32%. Veíamos que esta cifra era en Ghana del 39% pero el período referido era de mediados finales de los noventa. Un estudio realizado en Togo mismo en el 2000 (URD, 2003) creó su propio indicador de pobreza relativa y de él se obtenía que el 36% se consideraba pobre, sin las condiciones mínimas de vida.

Justamente el indicador general que más se utiliza para mostrar la situación de un país es la esperanza de vida, que en Togo es de 58 años (período 2000-05), como Ghana, por encima de la media africana y habiendo crecido casi ocho años desde 1970. Igualmente han disminuido las tasas de mortalidad infantil y de los menores de cinco años, que son de 79 y 138 por cada mil nacidos vivos, por debajo de la media africana pero lejos incluso de países que se encuentra en la misma franja de desarrollo medio en la que se encuentra Togo, que es de los últimos y extremadamente cerca de los niveles más bajos, sin entrar a discutir, como se manifestaba en la sección 1.4. la idoneidad de estos índices y clasificaciones. Sin embargo, continuando con los indicadores relativos a la infancia, en Togo, el 30% de los niños menores de 5 años no alcanza la altura correspondiente a su edad y el 25% el peso adecuado, porcentajes cercanos a los de Ghana y menores que bastantes países africanos. También relacionado con estos temas es el de la mortalidad materna a consecuencia de los partos, que es de 570 por cada 100.000 mujeres en partos, muy similar al de Ghana (*African Development Indicators 2007*) y, naturalmente, el porcentaje de partos asistidos por personal especializado, 61% en Togo, catorce puntos por encima de Ghana. Sin embargo, conviene recordar que este tipo de indicadores, como el del número de médicos por cada 100.000 habitantes (que son 4 en Togo, bastante por debajo de Ghana, sólo se entiende bien si se conoce el funcionamiento del sistema sanitario de estos países. Para acabar con el tema relativo a la salud y a los servicios sanitarios, la incidencia del SIDA es un poco mayor que en

Ghana, ya que el 3,2% de la población entre 15 y 49 años está infectada por el VIH, pero sigue estando por debajo de los países africanos más afectados.

Finalmente, del acceso a agua potable y a servicios higiénicos lo que más llama la atención de Togo es que en desde los años noventa apenas se ha producido una mejora, más bien un descenso o un estancamiento. Así, el 35% de la población tiene acceso a medidas higiénicas y el 52% a agua potable, pero hay que volver a tener presente lo que decíamos de Ghana, que, por ejemplo, esto no significa que sea fácil disponer de estos recursos: en realidad, de acuerdo con una encuesta del año 2000 (URD, 2003b) sólo el 4% del total de casas u hogares de Togo disponen de agua corriente (en Lomé este porcentaje aumenta hasta el 17%). Teniendo en cuenta esto, comparado con Ghana, Togo se encuentra en mejor situación de Ghana por lo que hace a servicios de higiene, mientras que en el segundo es la situación contraria con el aliciente de que la mejora en Ghana ha sido considerables (75% con acceso a agua potable). Por último, los anuario e informes consultados no incluían datos sobre el suministro eléctrico en Togo, pero tenemos una idea con la encuestas de la URD ya citada: el 19% de los hogares de Lomé se ilumina con luz proveniente de la energía eléctrica, mientras que el resto de hogares se ilumina con lámparas de petróleo. No se precisan las diferencias entre el medio urbano y el rural pero no es difícil imaginar que son elevadas, con las consecuencias que ello puede tener sobre el funcionamiento de las escuelas o el estudio de los alumnos, como nos comentó alguna familia, sin olvidar, por supuesto que los problemas de suministro de unos sistemas que no producen la energía suficiente.

2.5. Ghana y Togo

Si hubiera que resumir esquemáticamente estos dos apartados y destacar los aspectos que diferencian estos dos países y aquellos que les igualan, es posible que en un primer momento, máxime si se comparan con algunos países del entorno o incluso con las medias africanas, tuvieran más peso las similitudes. Al margen de situaciones y hechos que comparten muchos países africanos como una pauta de crecimiento de la población, su composición por edades e incluso la diversidad religiosa y étnica, aunque en distintas proporciones y con sus particularidades, hay otros indicadores que parecen indicar, por utilizar conceptos bastante comunes, un nivel similar de desarrollo, por muy precarias que parezcan las condiciones de vida para la mayoría de la población, un nivel de desarrollo considerado medio –más medio-bajo que medio-alto-, o sea, un poco por encima de numerosos países africanos, cosa que también se manifiesta en el terreno educativo, como veremos. También por lo que hace a las ocupaciones de la población, una orientación de la estructura social, observamos que el sector agrícola sigue siendo mayoritario y –obviamente- el entorno natural es similar, aunque los recursos disponibles, como ciertos minerales o cultivos sean fundamentales en Ghana y no tanto en Togo.

Ahora bien, si nos fijamos en la evolución de algunos de estos indicadores y en las dimensiones políticas y económicas de ambos países, la impresión bastante clara que uno se lleva, aunque a un nivel cotidiano sea más difícil de detectar y la propia opinión de los ciudadanos de ambos países no sea optimista, es que ambos países llevan rumbos muy distintos. La estabilidad política y el crecimiento

económico de Ghana desde comienzos de los noventa –sin olvidar las críticas que se han hecho a este modelo y la percepción de mucha gente de que aún hay grandes partes de la población que han de sentir físicamente estas mejoras- apuntan hacia un progreso constante en muchos ámbitos. Mientras, la situación general de Togo, que antaño fuera un país próspero, transmite no sólo la sensación de inestabilidad, de un orden extremadamente precario que puede deshacerse en cualquier momento, sino de estancamiento, de bloqueo. Aparentemente, en el ámbito político, habría alguna muestra de que se empieza a salir de una situación de inestabilidad y de un orden o régimen autoritario o dictatorial, tras un intento bastante desafortunado de transición, pero los momentos decisivos son las elecciones –en especial las presidenciales de 2010- y al menos algunas personas con las que he podido hablar no ven nada clara la situación. No obstante, es quizás el económico el ámbito en el que el bloqueo, que se traduciría por los constantes aumentos y descensos del PIB –en comparación con Ghana-, se manifestaría más claramente, pero también en muchos de los indicadores de la última sección, que, si bien no se han deteriorado, apenas han mejorado. En ocasiones, y esta impresión queda un poco reforzada cuando se estudia la evolución del acceso a la escuela, parece que gran parte del progreso, de una tendencia positiva, que se pudo experimentar tras la independencia se detuvo o se ha mantenido dando muchos bandazos, a partir de los años ochenta. La recuperación de la ayuda internacional y de proyectos de las instituciones financieras puede interpretarse como indicios positivos, pero la incertidumbre y el pesimismo son quizás sensaciones más realistas. En los próximos apartados se tratará de ver si estas tendencias, de Ghana y de Togo, han tenido reflejo o repercusión en el terreno escolar. Sólo queda señalar que, dadas las diferencias territoriales o regionales en Ghana y Togo, el trabajo de campo lo realizamos en dos regiones y ciudades, y lo veremos en el ámbito educativo, que están entre las más desarrolladas o avanzadas del país, más urbanizadas, comunicadas y con una mayor actividad económica y con tradición de ser los lugares o unos de ellos, centrales de sus países. Verdaderamente apenas conocimos el resto de ambos países y el contraste entre estas regiones y las del extremo norte ha de ser un tema de investigación de cara al futuro.

3. Elementos del sistema escolar de Ghana

A lo largo de este apartado vamos a describir concisamente los principales elementos o partes del sistema educativo formal de Ghana y su evolución más reciente. Seguiremos las indicaciones o la guía de los manuales de Educación Comparada (sobre todo Pedró y Velloso, *id.*). Al tratar temas como la evolución o las reformas del sistema educativo, su estructura, la gestión y la financiación se adelantarán aquellos aspectos relativos a las políticas educativas que nos ayuden a entender, en los siguientes apartados, la evolución de la escolarización en Ghana. Aún así, este apartado, como el relativo a Togo, que sigue exactamente el mismo esquema, quiere tener el valor intrínseco de presentar los principales rasgos de un sistema educativo africano para que se puedan establecer comparaciones con los de otros países y regiones.

3.1. Orígenes y evolución del sistema educativo

No se hará aquí un resumen de la historia de la educación en Ghana, sino que se destacarán acontecimientos como las reformas educativas, los cambios de tendencias en el acceso a la escuela que nos permitan distinguir varias etapas y adelantar ciertos hechos o factores fundamentales para entender la evolución más reciente de la escolarización y que vamos a ampliar en los siguientes apartados. Es más, nos centraremos sobre todo en lo ocurrido desde comienzos de los 50 y pasaremos un poco por encima de períodos anteriores.⁸²

A grandes rasgos, la historia de la educación escolar (no de educación entendida como socialización) en Ghana tiene las mismas etapas que la mayor parte de los países africanos, sobre todo de herencia colonial británica, que describíamos en el capítulo anterior. Así, las primeras escuelas se crearon, a partir del siglo XVI, en los distintos castillos que los europeos habían construido en la costa. A ellas acudían mestizos y los hijos de algún comerciante local con el que se mantenía tratos y alguno de estos alumnos, que no dejaban de ser una minoría comparada tan sólo con la población de la costa, prosiguió incluso sus estudios en Europa. Por otro lado, el papel de las misiones, sobre todo protestantes, no parece cobrar relevancia hasta el siglo XVIII, cuando empiezan a crear sus escuelas. Akyeampong *et al.* (2007) atribuyen a la red de escuelas de estas misiones lo que quizá pueda considerarse una primera expansión escolar, ya que se ha calculado que en 1881 había cerca de 140 escuelas en el sur de lo que hoy es Ghana a la que acudían 5.000 alumnos. En ningún caso se puede hablar de un sistema escolar, ya que no existía ningún tipo de regulación o coordinación ya que, salvo las de las propias órdenes religiosas, cada una de estas escuelas o conjunto de escuelas de una misión funcionaba según programa y métodos propios. Estos hechos provocaron justamente que entre finales del XIX y comienzos del XX se creara una oficina de dirección educativa y se publicaran órdenes a fin de coordinar el funcionamiento de las escuelas que estaban construyéndose. No fue hasta unos años después cuando, de la mano de un gobernador de la *Gold Coast*, Gordon Guggisberg, que lo fue de 1919 a 1927, se establecieron una serie de principios que trataban de regular el crecimiento y funcionamiento de las escuelas a consecuencia de una pujante demanda, siempre limitada al sur del país. En otras palabras, fue el primer intento de crear o regular un sistema escolar, ya que entre estos principios se contaban que era el gobierno de la colonia el responsable del funcionamiento del sistema escolar, que debía existir una cooperación con las misiones, cuyas escuelas podían recibir subvenciones, o toda una serie de indicaciones sobre distintos aspectos de la escolarización como la promoción de la igualdad de acceso de chicos y chicas, la importancia de una formación profesional adaptadas a las necesidades del país y de las escuelas secundarias; la creación futura de una universidad o la necesidad de un cuerpo de maestros bien formados que asegurara el aprendizaje. De acuerdo con Akyeampong *et al.* (2007: 4 y ss.), esta atención hacia la calidad contribuyó

⁸² No hemos encontrado ninguna historia de la educación en Ghana que abarque desde sus inicios a un momento más o menos actual. Me parece que el mejor análisis de la historia educativa de Ghana sigue siendo el libro de P. Foster (1965). También pueden consultarse algunos de los artículos del número de *Ghana Studies* dedicado al sistema educativo. Las fuentes concretas se irán citando a lo largo del texto pero resúmenes un poco más detallados que este pueden encontrarse al comienzo del texto de Akyeampong *et al.* (2007) e incluso en la página del Ministerio de Educación de Ghana, que da su propia versión.

al inicio de las desigualdades territoriales, ya que la expansión hacia el norte del país se retrasó, aunque se creara una dirección general educativa para esas regiones. Ahora bien, otro de estos principios establecía que la escuela no podía ser obligatoria ni gratuita, esto es, no se consideraba una obligación de las autoridades. Por otro lado, hasta esos años no había más que escuelas primarias: será a partir de las primeras décadas del siglo XX que se quiera impulsar los niveles superiores: en 1927 se inauguró en Accra el *Prince of Wales International*, que incluía una escuela secundaria, ciclos de formación profesional y un centro de formación del profesorado. De este *Prince of Wales* surgió en 1948 el *University of the Gold Coast*, que acabaría dando pie a la actual Universidad de Legon, en Accra. Como otro de los objetivos era la promoción de las escuelas de formación profesional se construyeron al menos cuatro, uno de los cuales era la *Accra Technical School*.

Ninguno de estos planes ni de los inmediatamente posteriores, como el establecido en 1945 con el objetivo de lograr la escolarización primaria universal en 1970 (Akyeampong *et al.*, *id.* p. 4), tenían la intención de crear un sistema escolar ordenado y regulado en sus aspectos fundamentales, con capacidad de absorber la demanda. Este proyecto de creación de un sistema educativo estatal o gubernamental se materializó en 1951 con el *Accelerated Development Plan for Education* de 1951, año en el que la *Gold Coast* se convirtió en una región autónoma. Este plan incluía tres medidas que iban a tener una repercusión importante durante las décadas siguientes. En primer lugar se dotaba al sistema educativo de una estructura por grados que se mantendría hasta 1987. Ésta consistía en seis cursos de primaria (que se empezaba a los seis años de edad), cuatro de *middle schools*, que eran tanto el final de un ciclo y de la vida escolar como una etapa previa a la entrada en los siguientes ciclos (alcanzar este nivel se conocía como *Form IV*); a continuación, cinco cursos de escuela secundaria (*Form V*) y, seguidamente otros dos más, *Sixth-Form*, que eran los que permitían la entrada en la universidad o en centros superiores de formación profesional o técnica. La segunda medida consistía en la eliminación de las tasas académicas, que se percibía como una de las estrategias fundamentales a fin de lograr el aumento de la escolarización. Ahora bien, dicha medida acabó entrando en contradicción con la siguiente, ya que, quizás con la idea, aún hoy controvertida, de fomentar la participación de la comunidad, se impuso la obligación de que las autoridades locales debían buscar los medios para financiar el 40% del salario de los profesores. Al poco de tiempo se reveló la dificultad de algunas comunidades locales de lograr estos medios y hacer frente al aumento de la escolarización.

Posteriormente, en 1961, Ghana ya independiente y con Nkrumah como presidente, se aprobó una *Education Act*, plan o norma que reforzaba algunos de los aspectos de la política iniciada en 1951. Akyeampong *et al.* (2007) apenas conceden importancia a esta *Education Act* mientras que fuentes como los documentos del mismo Ministerio de Educación de Ghana lo consideran el verdadero plan de creación y desarrollo de un sistema escolar en Ghana. Entre otras medidas, se mantenía la estructura de ciclos de 1951 y se contemplaba la obligación y la gratuidad –salvo el material propio para el desarrollo de las clases– de la escuela primaria y media. Ahora bien, se incluía o se ampliaba la participación en el sistema de la autoridades o comunidades locales, ya que éstas tenían la obligación de, una vez determinado que

una escuela, primaria o secundaria, era necesaria en un lugar, proceder o contribuir a su construcción, equipamiento y mantenimiento, una medida que se ha mantenido hasta la actualidad pese a los problemas que ha creado. Finalmente, no he logrado –ni en Ghana ni consultando distintas fuentes– aclarar si fue con esta *Education Act* o con el plan de 1951 cuando se estableció el convenio o concierto (como *partnership* se conocía en Ghana) con las redes de escuelas o las escuelas individuales de las diferentes órdenes y confesiones religiosas por el cual el Estado pagaba los salarios de los maestros de estas escuelas mientras que las órdenes mantenían, quizás con alguna variación, la gestión de los centros, cosa que seguía vigente en el curso 2005/06. Ya fuera por estas medidas o por otras razones, durante esos años tuvo lugar, al menos en términos absolutos, un gran crecimiento del sistema educativo y de la escolarización. De acuerdo con los datos recogidos por Akyeampong *et al.* (*id.*, p. 6) aumentó considerablemente tanto el número de establecimientos como de alumnos en todos los niveles entre 1951 y 1996: a modo de ejemplo, se pasó de casi 1.100 escuelas primarias a 8.150 y el número de alumnos en estas escuelas era de 153.000 en 1951 y de 1.137.500 en 1966. Tendría que considerarse el total de la población y su aumento en estos años y otras circunstancias pero al menos es un indicio de dicho crecimiento.

Desde la *Education Act* de 1961 a la reforma estructural de 1987, el sistema educativo ghanés, sobre todo durante los setenta, pasó por sus peores momentos. Se produjo algún intento de reforma a través de la elaboración de informes, evaluaciones y proyectos pero acaso la inestabilidad política que caracterizó aquellos años impidió que se llevaran a cabo. El declive económico de mediados y finales de los setenta y la falta de recursos para la financiación y gestión del sistema escolar provocaron que se llegara a una situación, a comienzos de los ochenta, en la que se calificaba el sistema educativo ghanés como clínicamente muerto (Fobih *et al.*, 1996). El gasto educativo había pasado del 6,4% en 1976 a poco más del 1% en 1983 (WB/EOD, 2004) y disminuido el porcentaje de los presupuestos públicos dedicados a la educación y ello, junto a la mala gestión y administración del sistema (en parte relacionada con la falta de financiación), provocó la decadencia de infraestructuras y materiales escolares, la huida de maestros y profesores a otros países como Nigeria, donde las condiciones, incluso políticas, eran mejores, la falta de preparación (se calculó que era de alrededor del 50% del personal docente) y de motivación de maestros y profesores que quedaron y en definitiva, el descenso de la escolarización y del aprendizaje. Las críticas, por añadidura no se centraban en las malas condiciones materiales o en los resultados del sistema sino en su propia naturaleza. La estructura de cuatro ciclos, esto es, de 17 teóricos años antes de llegar a enseñanza superior desmotivaba tanto por su duración como por el carácter elitista que, incluso popularmente, se le asignaba, ya que desde el establecimiento de esta estructura se habían formado dos redes o trayectoria escolares: para acceder a la secundaria debía pasarse un examen y las familias que podían permitírselo enviaban a sus hijos a escuelas privadas o ponían en marcha sus recursos para acceder directamente de la primaria a la secundaria sin pasar o pasando unos pocos años por las *middle schools*: se calculó que en 1985, al menos el 30% de los que entraban en secundaria procedían directamente de escuelas privadas.

Esta situación fue una de las causas de que se emprendiera la reforma estructural del sistema escolar de 1987. Hay un cierto consenso a la hora de señalar que esta reforma, pese a estar basada en parte en proyectos de la década anterior, debe interpretarse como una manifestación del carácter populista, revolucionario o contra elitista con el que el régimen de Rawlings quería identificarse y con el plan general de transformaciones que había iniciado desde 1981: una reforma del sistema escolar era una de las maneras más claras y directas de hacer llegar a la población sus intenciones, independientemente de los resultados que luego se obtuvieran.⁸³

En síntesis, la reforma de 1987 perseguía tres grandes objetivos: aumentar la escolarización en todos los niveles, especialmente en la enseñanza básica, lo que se interpretaba como una reducción de las desigualdades y hacer accesible tanto el acceso a la primaria como el tránsito a la secundaria de los sectores más desfavorecidos; aumentar la calidad y el aprendizaje en las escuelas y, que el acceso y el aprendizaje se transformaran tanto en el medio para que los alumnos consiguieran, con sus conocimientos, un empleo o realizaran sus propias actividades como en uno de los instrumentos de desarrollo del país. Una de las medidas con las que se pretendía alcanzar este objetivo era la introducción el currículo del primer ciclo de secundaria de asignaturas prácticas, vocacionales o profesionales que permitieran a los que no continuaran sus estudios tener unos conocimientos, habilidades o destrezas una salida laboral. De las restantes medida que incluía esta reforma las más directa fue el cambio de estructura de ciclos y cursos, que supuso que la educación preuniversitaria o superior se redujera de 17 a 12 años y se dividiera en tres ciclos: seis años de primaria, tres del primer ciclo de secundaria y tres de secundaria superior. La educación gratuita y obligatoria correspondía a los nueve primeros cursos. Por otro lado, se introdujeron cambios en el currículum, aumentaron de 32 a 40 las semanas del año escolar y se estableció un plan de descentralización (de nuevo aparece la participación comunitaria) y de mejora de la gestión, la supervisión y la administración del sistema con el objetivo de aumentar la eficiencia financiera y pedagógica. Este ultimo objetivo y medida esta muy relacionado con la ayuda técnica y financiera del Banco Mundial, que ponía énfasis en este aspecto y en lograr la capacidad del sistema de financiar la reforma a lo largo del tiempo, lo que incluía la eliminación de ciertas ayudas, sobre todo a los estudiantes de los ciclos posteriores a los básicos, y la implantación de medidas destinadas a la recuperación del coste y que veremos en el cuarto apartado. Naturalmente, estas medidas generales se completaban con programas concretos de construcción de escuelas, provisión de libros y la mejora de formación y condiciones de trabajo de maestros y profesores, medidas que contaron, aunque no desde el principio, con una fuerte ayuda internacional (Fobih *et al.* 1996, p. 70).

Las valoraciones de estas primera reforma y sus medidas no están muy claras: no se niega su importancia como cambio estructural del sistema educativo (Akyeampong *et al.*, 2007, p. 10), pero unos apuntan a la efectividad y contribución de las medidas tomadas (WB/OED, 2004), otros señalan que,

⁸³ En cualquiera de las investigaciones citadas se encuentran ditintos detalles y visiones de esta reforma: el artículo de Fobih *et al.* (1996) presta un poco más de atención al proceso político de aplicación de la misma y el de Sefa Dei (2004) es el que da una interpretación más crítica de las reformas y políticas educativas desde los 80.

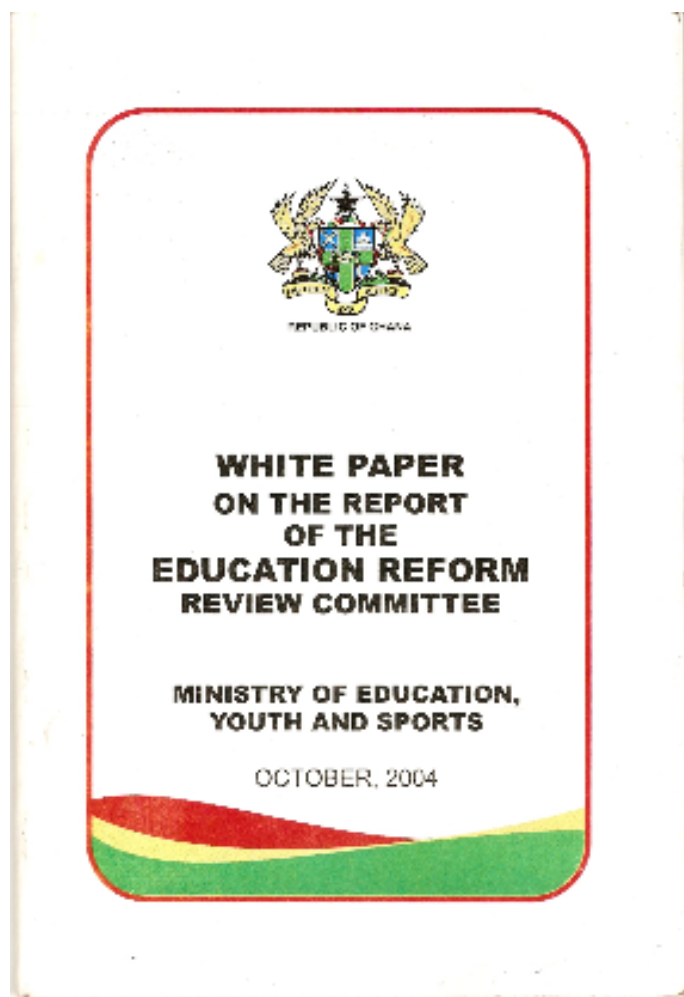
pese a las mejoras, no se han cumplido los objetivos (Akyeampong *et al.* 2007) y otros critican errores de planteamiento, como el informe que, bajo gobierno del NPP, año 2004, proponía una nueva reforma del sistema. Esta reforma de 1987 no acabó una vez aplicadas su primeras medidas sino que tuvo continuidad con otro programa educativo, el *Free and Compulsory Universal Basic Education* o FCUBE.

Esta nueva política o programa tuvo su origen, de nuevo, en los cambios políticos, ya que se deriva de un mandato de la constitución de 1992, según el cual el primer gobierno surgido de la transición tenían que poner en marcha un plan que en un período de diez años asegurara la escolarización básica gratuita y universal, un hecho que, según la misma constitución era un obligación del Estado. Este programa se puso en marcha en 1995 y su objetivo fundamental era lograr en 2005 la escolarización básica de toda la población ghanesa con la edad correspondiente. En general, los objetivos y las políticas propuestas no eran muy distintos a los de la reforma de 1987, ya que el principal fin era aumentar el acceso, la participación y el aprendizaje a través de una serie de medidas que a la vez eran un fin en sí mismas, como una administración y una supervisión más eficientes, la descentralización de la gestión hasta el nivel local; la formación de maestros y el establecimiento de programas de incentivos para mejorar su rendimiento, así como toda una serie de recomendaciones pedagógicas relativas al tiempo en clase; o continuar con la expansión y mejora de las infraestructuras con especial atención con los grupos que tenían problemas de escolarización, entre los que suelen citarse las chicas y los llamados “*disadvantaged children*”.⁸⁴ El objetivo de la escolarización básica universal no se logró en 2005 y este plan seguía aplicándose, al menos en el curso 2005/06 con alguna medida adicional como la *capitation grant*, aplicada desde ese mismo curso, por el partido NPP, y que consiste en una ayuda económica del Estado hacia las escuelas por cada alumno que ha de servir para financiar el funcionamiento cotidiano de las escuelas y eximir a los alumnos del pago de cualquier matrícula o tasa. En el tercer y cuarto apartado del capítulo estudiaremos con un poco más de detalle la repercusión de estas medidas sobre el acceso y la participación escolar, así como la opinión de los padres sobre algunas reformas, que siempre tienen, en mayor o menor medida, un componente publicitario.

El último episodio de la historia escolar de Ghana ha sido la reforma que se empezó a aplicar a partir del curso 2007/08. De dicha reforma tan sólo sabemos lo que figura en el *White Paper on the Report of the Education Reform Review Comitee* (reproducido más abajo), un documento de 2004 en el que el gobierno (NPP) de aquel momento en Ghana hace suyas algunas de las propuestas de una comisión encargada de evaluar el sistema escolar ghanés, más unas pocas informaciones del Ministerio de Educación de Ghana y algún comentario personal.

⁸⁴ Documento del Ministerio de Educación de Ghana, disponible en su página, titulado como el programa.

Imagen 1. Portada del documento base de la última reforma escolar de Ghana.



Como veremos a continuación, tal propuesta presta mucha atención a la vertiente económica del sistema educativo en la medida en que sus objetivos son que los alumnos ghaneses obtengan unos conocimientos tales que les permitan tanto insertarse en el mercado laboral como contribuir a la adaptación de Ghana a la economía global del conocimiento y de las nuevas tecnologías, que son más o menos los términos que se utilizan. Por ello, algunas de las propuestas que más destacan son las relativas a la necesidad de una mayor formación práctica y profesional, lo que incluye tanto asignaturas en el currículo vinculadas a las nuevas tecnologías como una oferta de formación profesional en los niveles de la secundaria superior. La descripción de estas ideas va paralela a la crítica de las reformas de 1987 en adelante en las que se contemplaba que los alumnos del primer ciclo de secundaria iban a cursar unas asignaturas prácticas o profesionales que les permitirían encontrar un trabajo y que se ha revelado como un auténtico fracaso. En realidad, según este programa, no van a eliminarse estas asignaturas sino que se van a buscar mecanismos para que la escolarización no se detenga tras el ciclo básico. Así, los objetivos que esta reforma se marca son que para el 2015 la escolarización básica sea universal y para 2020 toda la población con la edad correspondiente haya estudiado la secundaria

superior en algunas de las series técnicas o profesionales o en las generales. Además, se trabajará para institucionalizar, regular o hacer público el aprendizaje en talleres, de manera que quien no continúe o abandone tras la enseñanza básica tenga una ayuda o el Estado financie, a través de convenios, un año o curso de aprendizaje.⁸⁵

Por otro lado, junto a estas propuestas, vale la pena destacar que esta reforma ha llevado a cabo una reestructuración de los ciclos al incluir dos cursos preescolares o *kindergarten* (de 4 a 6 años) como parte de la enseñanza básica y obligatoria, que ha pasado de ser de once cursos y al ampliar a cuatro cursos la enseñanza secundaria superior o *Senior High School*; la reducción de las asignaturas de los currículum o la insistencia en la necesidad de profundizar la descentralización. Es una incógnita si el nuevo gobierno, de otro partido, va a continuar con estas reformas o introducirá cambios más o menos sustanciales.

3.2. Finalidades

Las autoridades de un Estado suelen otorgar una misión o una finalidad al sistema escolar una vez que éste se convierte en una institución estatal y más o menos masiva. Las leyes que regulan el funcionamiento de tales sistemas o los documentos que les sirven de base u orientación incluyen un apartado en el que detallan su visión o filosofía escolar o educativa, ya que estos son los conceptos que se utilizan, que coinciden con las funciones manifiestas que asignan al sistema de enseñanza. El sistema educativo de Ghana no es una excepción y, a grandes rasgos, comparte ideas con muchos otros países, lo cual se ha interpretado como una expansión institucional universal de los sistemas educativos, expansión que se fundamenta en la asignación de unas funciones universales, manifiestas o latentes, a los sistemas educativos.⁸⁶ No podemos trazar una evolución exacta de las distintas finalidades que se ha atribuido al sistema escolar ghanés porque no conseguimos las declaraciones de intenciones, libros blancos o documentos de orientación que se han ido elaborando sucesivamente, pero a través de otras referencias queda bastante claro que no se han producido grandes cambios: el sistema educativo ha de contribuir a finalidades colectivas como son el desarrollo o la modernización económica del país o la integración social y nacional y, simultáneamente, ha de permitir que cada persona o alumno realice todo su potencial y adquiera una serie de conocimientos y valores ciudadanos que faciliten su integración social y la defensa de sus derechos, lo cual es una condición para que se cumplan las dos primeras funciones. El documento en el que se basa la última y reciente reforma del sistema educativo –*White Paper on the Report of the Education Reform Review Committee* (2004)- resume al comienzo (pp. 3 y 4),

⁸⁵ Aunque este resumen sin matices y el que no se hayan aplicado impidan valorar seriamente estas medidas, la intensidad con la que se señala el valor de la formación profesional ayuda a recuperar el debate que desde hace décadas tiene lugar en África, como en otras regiones, sobre el aprendizaje práctico, vocacional o técnico y su oposición al académico o general. No hay espacio aquí para proseguirlo, si bien alguna referencia se hará en el último capítulo de la tesis, pero vale la pena decir que se han mantenido hasta el agotamiento que África “para desarrollarse” necesita formación profesional, escuelas talleres o similares (no es raro encontrarlo ahora en planes de cooperación educativa). Sin embargo, esta afirmación se ha hecho con poca base, sin tener en cuenta el mercado de trabajo y la demanda escolar, basándose en la idea de que la oferta escolar es la que la hace variar. La “falacia de la escuela vocacional” que expuso Foster en 1965 y recuperaron en 2002 King y Martin son, entre otros, buenos referentes para analizar una cuestión que aún no se ha resuelto.

⁸⁶ Los principios básicos de esta teoría se encuentran en Boli *et al.* (1979) o Thomas *et al.* (1987)

estos objetivos o finalidades que se han atribuido al sistema educativo desde la independencia del país, pero lo hace para criticarlos y señalar el supuesto fracaso a la hora de alcanzarlos:

“There has been a continuing aim to make education more relevant to the world of work after school, to rural development and modernization of the predominantly agriculture-based economy, as well as the need to promote national and cultural identity and citizenship.”

Es más, los principios de la última reforma recogen estos elementos pero se insiste especialmente en las repercusiones económicas que debe tener un sistema escolar, de acuerdo con la orientación que ya hemos destacado cuando describíamos los contenidos de dicha reforma. Transcribimos casi por completo el apartado en el que se detallan la misión futura del sistema escolar (*White Paper on...*, 2004: 9 y 10):

:

5.0 THE FUTURE DIRECTION OF EDUCATION IN GHANA

5.1 [...] Government accepts that education should result in the formation of well-balanced individuals with the requisite knowledge, skills, values, aptitudes and attitudes to become functional and productive citizens. As the workers of a country aspiring to great economic ambitions they should be trained to become enterprising and adaptable to the demands of a fast-changing world driving by modern science and technology. [...]

5.2 Essentially, the education process should lead to improvement in the quality of life of all Ghanaians by empowering the people themselves to overcome poverty, and also raise their living standards to the levels that they can observe through the global interchange of images, information and ideas. They should be equipped to create, through their own endeavours, the wealth that is needed for a radical socio-economic and political transformation of this country. To this end, greater emphasis than hitherto needs to be, and will be, placed on Technical, Agricultural, Vocational education, and on structured Apprenticeship training”.

Con otras palabras, se han eliminado las referencias explícitas a la finalidad de integración cultural o nacional del sistema educativo y se hace más patente la importancia que tiene para el desarrollo social y económico del país y para los propios ciudadanos ghaneses, quienes a través del acceso a la educación podrán convertirse en ciudadanos productivo y trabajadores ambiciosos, todo lo cual no sólo les beneficiará a ellos sino a todo el país. Hay que añadir, sin embargo, que el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de Ghana del último gobierno del NPP tenía su propia declaración de intenciones – visión y misión- y ahí sí contemplaba algunas de las funciones nacionales o colectivas que se han venido adjudicando al sistema de enseñanza: la reducción de la pobreza y el desarrollo económico y social que puede lograrse a través de la educación siguen unidos a la integración nacional y al reconocimiento internacional de Ghana.

3.3. Estructura de cursos y ciclos

La estructura de los ciclos o cursos del sistema escolar de Ghana ha cambiado dos veces desde 1951, aunque la última, que acaba de tener lugar, introduce sólo leves variaciones. Nos interesa mostrar la estructura del sistema que se aplica a partir de 1987, que es la que conocimos y con la que funcionaban los estudiantes y las familias a las que entrevistamos, si bien muchos de los padres que se habían escolarizado lo hicieron con la estructura implantada en 1951. Merece la pena recordar que, entre 1951 y 1987, la educación preuniversitaria o superior se dividía en cuatro ciclos (que sumaban 17 cursos) y, sobre todo, que funcionaban las *middle schools*, a las que se accedía tras los seis cursos de primaria y que venían a sustituir a las escuelas primarias superiores anteriores a la reforma de 1951, una estructura bastante extendida en toda África. Sin embargo, no se trataba ni de escuelas de primaria ni de secundaria, sino que se concebían tanto como un paso intermedio como la etapa final de la escolarización de ciertos alumnos. En realidad, según algunas interpretaciones, acabó cumpliendo exclusivamente esta última función, ya que una parte de los alumnos que llegaban a la secundaria lo hacía directamente a través de un examen o cursando sólo la mitad o algún año de este ciclo.⁸⁷

La principal novedad de la reforma de 1987 fue la eliminación de las *middle schools*, ya que la estructura quedó de la siguiente manera: i) dos años no obligatorios de preescolar, llamados *kindergarten* y que empezaban a los 4 años y a los que precedían, en las escuelas que lo ofrecían, un curso previo, conocido como *creche*; ii) seis años, obligatorios de escuela primaria; iii) tres años del primer ciclo de secundaria, conocido como *Junior Secondary School* (JSS). La primaria y la JSS eran los ciclos básicos y obligatorios y no era necesario un examen para pasar de un ciclo a otro. La promoción automática, bajo unas condiciones, es la norma en los ciclos básicos, de ahí el porcentaje bajo de repeticiones. Al final de la JSS, si se quería obtener el título el alumno sí debía presentarse a un examen estatal que, una vez superado otorgaba un *Basic Education Certificate*, título que permitía el acceso a los siguientes ciclos.⁸⁸ Tales ciclos eran la *Senior Secondary School* (SSS), una opción académica que tenía varias ramas o trayectorias y la *Technical/Vocational School*. Ambos ciclos contaban con tres años y era de nuevo necesario pasar un examen estatal para obtener el título de secundaria (*Senior Secondary Certificate*) y pasar (dependiendo de la puntuación obtenida) a la enseñanza superior. Ésta se imparte en la Universidad, donde sólo entraban los que venían de la SSS, en los politécnicos de formación profesional superior (se podían entrar desde las escuelas secundarias técnicas y la SSS) y en escuelas especiales como, por ejemplo, los *Teacher Training Collage* o TTC.

Señalemos, para acabar, que el mayor cambio de la estructura de la nueva reforma, como ya se ha señalado, es el aumento a cuatro años del segundo ciclo de la superior y la unión de las series generales o académicas y las profesionales, con asignaturas comunes y otras diversificadas, que se integran todos en el ciclo de *Senior High School*, aunque está pendiente de aplicación. El único cambio

⁸⁷ Esto provocará problemas a la hora de comparar la evolución de la escolarización en la secundaria, ya que depende de la equivalencia que se establezca de las *middle schools* con los nuevos ciclos.

⁸⁸ Tal examen se organizaba en colaboración con el *West African Examination Council*, que agrupaba a los países del África Occidental de lengua inglesa y que permitía la convalidación de las titulaciones.

del ciclo de JSS es el de nombre, que pasa a denominarse *Junior High School*.

3.4. Currículum

Las conclusiones de la investigación *School Knowledge for the masses* apuntaban, muy resumidamente, que, a partir de 1920, se inició un proceso de convergencia de los asignaturas que se enseñaban en las escuelas de todo el mundo curricular que dio lugar a la aparición de lo que se llamaba el currículum universal, que sería independiente de las condiciones y características de los países, aunque hubiera alguna adaptación local. En general, el caso de Ghana no se aleja de esta tendencia.

La última reforma del sistema educativo ghanés incluye pequeñas variaciones en los currículos de los distintos ciclos respecto a años anteriores pero no son profundos, de modo que este nuevo currículum es el que vamos a explicar sucintamente ya que ha sido el que se ha enseñado desde 1987.⁸⁹ Empezando por el ciclo de primaria éste se divide, por lo que hace a los contenidos, en dos etapas, más diferenciadas por la lengua de enseñanza que por las asignaturas. Así, entre primero y tercero la lengua utilizada es o ha de ser la local, la propia o mayoritaria de la región –como se recomienda que sea para la preescolar-, mientras que a partir de cuarto la lengua de enseñanza en todos los cursos y niveles es el inglés. Es difícil saber en qué medida se cumplen estas normas, teniendo en cuenta que pueden aparecer problemas debidos a la falta de maestros de una región con lengua propia y diferenciada del resto de regiones –lo cual, a la vez, puede reducir la movilidad de los maestros dentro de Ghana- y a que al aprendizaje o no del inglés por parte de los alumnos de los primeros años dificulta que éste se utilice en los siguientes cursos y ciclos. En cuanto a las asignaturas concretas de primaria, las que más horas de enseñanza tienen son las Matemáticas y lengua inglesa. A continuación viene la de ciencias naturales (que recibe el nombre de *Natural Science* entre primero y tercero e *Integrated Science* entre cuarto y sexto) y *Ghanaian Language and Culture*, que es la siguiente por tiempo de enseñanza. *Creative Arts*, *Information and Communication Technology* –que sí es una nueva asignatura- y Educación Física son las tres restantes asignaturas que se imparten durante los seis cursos de primaria. A partir de la segunda etapa de este ciclo, de cuarto a sexto, empieza una nueva asignatura, *Citizenship Education*.

El primer ciclo de secundaria o segundo ciclo de la educación básica tiene una estructura curricular muy similar a la de primaria. Durante los tres cursos que dicho ciclo comprende, las asignaturas son prácticamente las mismas, así como la distribución del tiempo entre dichas asignaturas. Las más importantes siguen siendo matemáticas, inglés y ciencias. A éstas hay que añadir una nueva signatura que está casi a su nivel en cuanto a número de horas, *Basic Design and Technology*. El resto de asignaturas nuevas de este ciclo, aunque con un peso menor que la anterior son *Social Studies*, *Music and Dance* y Lengua Francesa, aunque esta última es opcional. La única asignatura que desaparece por

⁸⁹ La página del Ministerio de Educación de Ghana recoge una descripción completa de cada asignatura. Las escasas diferencias que se han introducido se pueden comprobar comparándolo con el resumen de asignaturas que se hace en Akyeampong *et al.* (2007, p. 9). Por otro lado, en algunas de las visitas que hice a escuelas, sobre todo las públicas, vi que en la pizarra de la oficina del director o directora estaba escrito todo el currículum con las horas correspondientes y coincidía claramente con el programa oficial. Otra cosa es la fidelidad con el que se siguiera.

completo respecto de primaria es el de *Citizenship Education*.

Por lo que hace al tiempo de clase, el número de horas de escuela es de cuarenta por semana, pero se contempla que habrá escuelas e institutos que dividan sus jornadas en dos sesiones, mañana y tarde, y que tendrán que dedicar menos horas a cada asignatura. En estos casos se recomienda distribuir estas horas proporcionalmente a la importancia de cada una de las asignaturas. Pese a que la reforma de 1987 incluía la necesidad de aumentar el número de horas lectivas, cosa que debía ayudar a aumentar el aprendizaje, la de partir las jornadas en dos es una opción que sigue recomendándose en ciertas circunstancias. Sólo encontramos una escuela con este sistema en Ghana, en Kumasi concretamente; la directora de la mañana creía que efectivamente el aprendizaje era menor pero sobre todo destacaba que suponía una gran dificultad para los profesores al verse presionados a dar todo el contenido del curso en menos tiempo.

Se prevé, además, que la asignatura o las asignaturas relacionadas con las tecnologías de la comunicación, la información y la innovación y que exigen unos medios para impartirse, pueda suspenderse en aquellos centros que no dispongan de ellos y ese tiempo se dedicaría a las asignaturas más importantes, o sea, matemáticas, lengua o ciencias. Ahora bien, la única asignatura verdaderamente optativa era el de Lengua Francesa, como hemos visto, y es este aspecto del currículum el que permitía una de las diferencias más notables que percibimos entre las escuelas privadas de más prestigio, con unas matrículas bastantes altas, y el resto de escuelas. Todas las privadas de estas características que conocimos ofrecían desde primaria la enseñanza de la lengua francesa como una de sus particularidades y era un símbolo claro de distinción y, según ellos, un hecho muy valorado por las familias de cara al futuro de sus hijos, dado que Ghana está rodeado de países francófonos.

Por último, el currículo del segundo ciclo de secundaria incluye asignaturas comunes, una profundización de las anteriores, durante los primeros cursos para todas las series y la progresiva especialización a medida que se opta por una de las series de formación general o especializada, que son las relacionadas con las ramas más profesionalizadas o vocacionales.

3.5. El trabajo de maestros y profesores en Ghana

En general, el trabajo de maestro o profesor ha estado y está aún bien considerado, al menos en Ghana: los comentarios que hacían algunas familias sobre la poca disciplina de los maestros y profesores de las escuelas públicas –algo que negaban los directores de las mismas– quizás rebajaban este prestigio, pero también extrajimos la impresión, a partir de las entrevistas, que algunas familias (padres e hijos) valoraban mucho este oficio, lo cual coincidía con las conclusiones de las investigaciones de Foster (1965) y King y Martin (2002) sobre las expectativas y aspiraciones laborales de los alumnos de secundaria de Ghana, las cuales mostraban, con cuarenta años de diferencia, que éstos percibían el trabajo de maestro o profesor como uno de los más importantes, ya fuera a nivel personal o social, por la responsabilidad que implicaba y la repercusión social que su ejercicio llegaba a generar. Quizás daban tanta importancia a este trabajo precisamente porque sabían que era uno de los que tenían más

posibilidades de encontrar, incluso si no disponían de la formación precisa. Esta valoración positiva contrastaba con un estatus o prestigio social –cosa distinta de la importancia y que también se investigó– bastante menor y con un salario relativamente bajo. Por otra parte, no hay estudio sobre la calidad y el aprendizaje en las escuelas africanas que no destaque o al menos investigue la situación de los maestros y profesores (condiciones de trabajo, salario, formación, rango o categoría profesional, motivación, métodos de enseñanza, ausencias) como elementos fundamentales a la hora de explicar el funcionamiento y los resultados de los sistemas de instrucción. Durante nuestro trabajo de campo en Ghana no prestamos atención sistemática a este tema y apenas hablamos con maestros o profesores sobre su vida y su quehacer cotidiano, ya que, en la mayor parte de las visitas a escuelas, nos entrevistamos con los directores y subdirectores de las mismas y la información que obtuvimos sobre los docentes es indirecta. No obstante, recogimos algunas vivencias que, complementando diferentes investigaciones dedicadas a estos temas, nos permiten describir la situación general de los maestros y profesores de la enseñanza primaria y básica de Ghana.

El número total de maestros y profesores de enseñanza básica (primaria y JSS) en Ghana era, durante el curso 2005/06, de 145026: 88500 en los seis cursos de primaria y 56500 en los tres de JSS. Aproximadamente, el 25% de ellos ejercían en escuelas y JSS privadas.⁹⁰ Por sexo, en las escuelas primarias públicas (curso 2005/06), las mujeres eran el 36% de los maestros y en las privadas el 22%. En las JSS públicas el 25% de los maestros eran mujeres, mientras que en las privadas suponían el 11%.

Oficialmente existe en Ghana un único sistema de formación de los maestros de primaria y de JSS. Se trata de una instrucción de tres años que se imparte en los *Teacher Training Colleges* (TTC). Éstos son instituciones independientes de enseñanza superior de las que existían en Ghana, a comienzos de la década de los 2000, de acuerdo con el artículo de Coultas y Lewin (2002), 38 de titularidad pública y 3 privados. El hecho de que sean públicos o gubernamentales, aunque la gestión sea de una confesión o incluso de una orden religiosa concreta, no significa que sean gratuitos ni que estén subvencionados. Al contrario, las tasas son elevadas, como en todas las instituciones superiores de educación, aunque un poco menores que las universitarias. Una de las hijas, de 23 años, de una de las primeras familias que entrevistamos en Ghana era alumna de un TTC de Kumasi y, por lo que nos dijo, calculamos que la matrícula –no incluimos los libros y otro material necesario– podía estar alrededor de los 300.000 *cedis* anuales, unos 300 euros. Se accede a estos centros con el *Senior Secondary Certificate* y tras superar una entrevista personal (Coultas y Lewin, 2002). Por otro lado, hay dos maneras de convertirse en profesor del segundo ciclo de la secundaria, la SSS: a través del título o grado universitario en una especialidad concreta (matemáticas, inglés, biología etc.) o a través de un título con el mismo grado y especialidad pero obtenido en las facultades o universidades especializadas en educación, título que incluye tanto una formación sobre la materia como pedagógica. Los profesores de

⁹⁰ Conviene adelantar aquí que se considera escuelas públicas tanto las de titularidad pública o gubernamental como las confesionales que funcionan en régimen de concierto con el Ministerio de Educación. Ello significa que los profesores de estas escuelas perciben su salario del presupuesto de este Ministerio, aunque los cobren a través de las unidades educativas de cada iglesia o confesión, que son las que seleccionan a los maestros de sus escuelas.

las escuelas técnicas o de formación profesional, tanto medias como superiores, deben seguir esta misma trayectoria.

¿Cuál es realmente la proporción de maestros con la formación correspondiente? Al respecto, los anuarios del Ministerio de Educación de Ghana sólo distinguen entre docentes formados o no formados, pero no se aclara lo que se entiende por tal: ¿se refiere sólo a los que tienen el título de TTC o bien incluye a quienes tienen un título de enseñanza superior, no relativo a la enseñanza, pero que trabajan como maestros o profesores? ¿O incluso a los que han acabado la enseñanza básica? Se plantean estas preguntas porque durante nuestra estancia en Ghana, y antes de ésta en Togo, encontramos bastantes titulados superiores, bachilleres o con el *Senior Secondary Certificate* que trabajaban como maestros y profesores, sobre todo en escuelas privadas, aunque es muy complicado especular sobre qué porcentaje suponen del total de maestros o la proporción de estos titulados que se dedican a este trabajo. Por ello, si asumimos que se trata tan sólo de los que tienen una titulación oficial de maestros, o sea de TTC o equivalente para los maestros veteranos,⁹¹ el porcentaje de maestros de primaria formados (tanto en escuelas públicas como en privadas) que trabajaban como tales en Ghana era del 56% durante el curso 2005/06 y del 70% en el caso de los profesores de JSS. Comparado con el curso 01/02, se ha producido un descenso del porcentaje de profesores formados, ya que eran en dicho curso el 65% del total de los maestros de primaria y el 79% de los de JSS.

No obstante, lo que llama más la atención es la diferencia entre la formación de los maestros de las escuelas públicas y las privadas. Según cálculos propios a partir del anuario del Ministerio de Educación del año 2005/06, el 67% de los maestros de primaria de las escuelas públicas estaban formados frente al 15% de los maestros de las privadas. Si pasamos a JSS, los porcentajes respectivos son del 81 y del 26%. Si aceptamos que por docente formado se entiende que ha estudiado en un TTC y que existe la posibilidad de que haya titulados en otros estudios superiores que trabajen como maestros en escuelas privadas, estas notables diferencias, o sea, que sólo una parte tan pequeña de los maestros y profesores de escuelas e institutos privados tenga formación, podrían explicarse por el hecho de que los estudiantes de TTC trabajan más en las escuelas públicas, mientras que titulados superiores, que en realidad no aparecen como formados, se hallan más en proporción mayor en escuelas privadas, donde no se les exige el título de TTC.

También es llamativo que el porcentaje de mujeres maestras formadas que trabajan en las escuelas públicas es mayor que el de los hombres: frente al 58% de maestros hombres de primaria con formación, el 83,5% de las mujeres la tienen; en JSS, estos porcentajes son del 77 y del 92%. En las escuelas privadas, donde la proporción de maestros formados es muy baja las diferencias entre hombres y mujeres no son tan grandes: el 14% de los maestros de primaria y el 25% de los de JSS tienen formación mientras que son el 16,5 y el 32% de las maestras en los mismos ciclos las que han estudiado

⁹¹ Lo cual es una decisión discutible: Osei (2006, p. 44) toma una pequeña muestra de profesores de JSS de Accra y todos tienen estudios superiores en especialidades concretas (matemáticas, biología, inglés); no se menciona que se hayan obtenido estos títulos en TTC, pero Osei los considera como formados.

en TTC. Si recordamos que las mujeres son bastante menos de la mitad de los maestros, existe la posibilidad de interpretar estas diferencias como una preferencia, ante la falta de maestros con formación, de las escuelas, sobre todo las públicas, de los hombres no formados frente a las mujeres no formadas: una parte muy importante de las mujeres que consiguen trabajar como maestras lo hacen gracias a su título mientras que las que no tienen título encuentran más dificultades que los hombres. Sin embargo, también podría interpretarse, teniendo en cuenta de nuevo que no se sabe lo que es un maestro formado, como que, dado que la proporción de hombres con estudios secundarios y superiores es un poco mayor que el de las mujeres, se prefiere a los hombres porque tienen un nivel de estudios un poco superior, si bien estas animaciones están más cerca de la especulación que de otra cosa

En principio, la falta de centros de formación o de alumnos salidos de estas escuelas es la respuesta inmediata para explicar estas proporciones, dado el crecimiento del número de alumnos y de escuelas, sobre todo privadas, durante los últimos años. Si estimamos, según las cifras del anuario del curso 2005/06, que hacen falta cerca de 55.000 maestros formados para que todas las escuelas primarias y los JSS tuvieran a todos sus maestros formados y aceptamos el cálculo de que más o menos salen, contando desde este momento, unos 7000 maestros de los TTC, se necesitarán, si no aumenta el número de TTC, unos ocho años –sin contar que la cifra debería ser superior como consecuencia del crecimiento del número de alumnos y de escuela y de la retirada de los formados- para lograrlo, con la condición de que todos estos estudiantes se dedicaran a trabajar en escuelas, porque éste es precisamente el otro gran problema del sistema ghanés. No era raro que en Ghana, cuando tratábamos informalmente este tema con personas que mantenían alguna relación con el sistema educativo, saliera a relucir que se conocía a algún maestro, con formación, que había dejado este trabajo por otro. Sin embargo, no ha sido posible determinar en qué medida esto ocurre, de modo que sólo es una hipótesis, pero las investigaciones de Akyeampong y Lewin (2002) y de Osei (2006), que estudian las actitudes de estudiantes de magisterio y de JSS apuntan en la misma dirección. El desencanto, las condiciones de trabajo y la existencia de ciertas ventajas laborales son las que favorecen estas decisiones.

A partir de algunos de estas informaciones surgen bastantes cuestiones, la esencial, ¿qué significa ser maestro o profesor en Ghana? Con otras palabras: ¿Cuáles son las condiciones de trabajo de maestros y profesores, que, presuntamente, motivan el desapego de algunos de quienes tienen formación? ¿Hay diferencias entre las escuelas privadas y las públicas? ¿Quiénes son los que no están formados y cómo logran trabajar ahí?

Empezando por la entrada en el trabajo, teóricamente, los titulados de un TTC pueden entrar en una escuela pública sin pasar oposiciones y es a partir de su experiencia –al menos tres años- y de la realización de cursos y formación complementaria o incluso de un título universitario que se asciende de categoría. Según Osei (2006, p.43) hay seis categorías o puestos (de maestro o profesor raso, el más bajo, a director, el mas alto, pasando por cuatro niveles de superintendente) y la promoción es bastante automática y reglada en las primeros niveles pero más discrecional en los más altos. En las escuelas privadas, la contratación depende de la dirección y se basa en la formación o experiencia y, a primera

vista, la entrada y salida de profesores y maestros es más frecuente que en las públicas.

Por lo que hace a los salarios, durante el curso 2005/06 visitamos varias escuelas, JSS y SSS públicas y concertadas. Los directores de las mismas, tanto en Kumasi como en las zonas rurales, coincidían al señalar que los maestros ganaban entre 700.000 –un maestro principiante de una escuela primaria- y 2.000.000 –un director o un profesor veterano y con responsabilidades de una SSS- de cedis al mes, dependiendo de la categoría y de la experiencia de los maestros. En euros, estos salarios representan entre 70 y 200 euros mensuales, lo que da lugar a salarios de cerca de 850 euros al año los primeros y unos 2500 para los que más ganan. Si los salarios medios de la población estaban entre los 50 y los 100 cedis –muy a menudo más cerca de los 50- la carrera de maestro no tenía un incentivo salarial fuerte al principio pero sí más adelante.⁹² Sí debe conocerse que los docentes de las escuelas rurales que conocimos no tenían ninguna recompensa o complemento por tener que desplazarse a trabajar hasta esos lugares. En ocasiones, tan importante como el salario es el momento del cobro y ésta es una de las condiciones de trabajo que, según se cumpla o no, puede tener inmediatas repercusiones tanto positivas como negativas. El estudio del WB/OED (2004) sobre el sistema educativo ghanés informaba de que, pese a detectar, una mejora considerable durante los últimos tiempos, el 28% de los maestros, sobre todo entre los principiantes, recibían su paga con retraso. Con todo, los maestros y profesores de escuelas públicas tienen la ventaja, según comprobó Osei (2006), de un acceso relativamente fácil a créditos por su condición de funcionarios. La escala de los salarios de las escuelas privadas era distinta tanto entre las escuelas como dentro de ellas. Entre las escuelas privadas se cuentan tanto las laicas como las confesionales no concertadas y el principal rasgo, como veremos es su heterogeneidad. Así, en las escuelas más prestigiosas y exclusivas, lo que se traducía en unas tasas elevadas, los maestros y profesores cobraban entre 80 y 300 euros al mes; las escuelas de un nivel intermedio, pagaban como salarios de entre 50 y 160 euros mensuales y, en las más modestas, los maestros ganaban cerca 40 euros al mes y quien más ganaba era el propio director, con un salario de 60 euros. La formación, experiencia y responsabilidad marcaban estos salarios, de acuerdo con los directores de las escuelas.

Este cúmulo de circunstancias daba lugar a que muchos maestros y profesores, de escuelas públicas y privadas, tuvieran una segunda actividad que complementaba la principal o incluso la superaba en cuanto a salario o beneficios, como observamos ocasionalmente e investigó Osei de modo sistemático: de la cuarentena de profesores que entrevistó, casi todos ellos tenían un segundo trabajo, muchas veces relacionados con su trabajo principal o su formación. Clases de repaso, el comercio, agricultura a pequeña escala, contabilidad y asesoramiento, reparación de tecnología, o alternar el trabajo en varias escuelas eran algunas de las actividades (Osei, 2006, p. 47).

Por lo que hace a las condiciones materiales de vida y de trabajo de los maestros, el informe del WB/OED (2004) muestra la mejora general de éstas desde finales de los 80, como veremos en apartados

⁹² Osei (2006) da los salarios oficiales según el Ministerio de Educación Ghanés y son un poco más elevados que los que recogimos.

sucesivos. Según dicho estudio, el artículo de Osei (2006)⁹³ y algún comentario que recogimos los docentes suelen destacar estos aspectos como los más fundamentales: la duración de las jornadas de trabajo –algunas escuelas tienen jornadas dobles-, el número de alumnos por clase; la disponibilidad y calidad del material escolar (desde el tener una buena pizarra y los manuales o libros de texto hasta la calidad de las paredes, la ausencia de ruido exterior) y un alojamiento digno, que incentivara la movilidad de profesores. Algunas políticas educativas y proyectos de ayuda han intentado paliar algunas de estas carencias, que afectan sobre todo a las zonas rurales hasta el punto de que muchos docentes no quieren desplazarse hasta ahí o incumplen sus obligaciones y sólo se personan tres días a la semana, como nos contaron que les ocurría los habitantes de una aldea de la región Ashanti donde pasamos una mañana. Sin embargo, ciertas políticas cuyo objetivo es aumentar la escolarización como la *capitation grant*, despiertan el recelo de docentes y directores, porque según ellos, no vienen acompañadas de medidas como la construcción de aulas o la contratación de profesores que suponen el deterioro de sus condiciones de trabajo. Hablando justamente de la *capitation grant*, del aumento de alumnos y de la falta de recurso para hacerle frente, el director de una escuela pública de Kumasi se atrevió a predecir que se tardaría al menos 10 años en equilibrar la situación.

Gran parte de estas ideas se refieren a las escuelas públicas, ¿son muy distintas las condiciones de trabajo en las escuelas privadas? No conocemos ninguna investigación que haya tocado este tema ni visitamos tantas escuelas para extraer una conclusión, cosa muy complicada dada la diversidad de las escuelas privadas, que ya se manifestaba en las diferencias de salarios y que detallaremos a continuación. Vale la pena apuntar, sin embargo, que los maestros de las escuelas privadas, en proporción mucho menos formados que los de las públicas, parecían estar sujetos a un mayor control y presión que puede causar una cierta inestabilidad laboral. Este era uno de los valores que más publicitaban las escuelas privadas y que más apreciaban los padres. Si las escuelas públicas presumían que sus maestros tenían formación, los padres se quejaban de que no existía ninguna vigilancia sobre su actividad, lo que fomentaban que desatendieran su trabajo y no prestaran atención y ayuda a sus alumnos. En cambio, como los maestros de las escuelas privadas dependían de los resultados de su trabajo, que se controlaba muy menudo, se cuidaban mucho más de realizarlo correctamente, siempre de acuerdo según algunos comentarios de padres –y de directores de escuelas privadas- que tampoco eran unánimes, ya que otros padres destacaban la mejor formación de los maestros de la escuela pública.

Queda una cuestión abierta: ¿cómo son y de dónde salen los maestros y docentes no formados, tanto en las públicas como privadas? Además: ¿son diferentes sus condiciones de trabajo? Es muy difícil saberlo. A diferencia de lo que ocurre en Togo, en Ghana no encontramos información ni investigación alguna sobre los niveles de formación de los maestros –tan sólo aparece la disyuntiva formados o no formados- que nos permitan tener una idea de cómo son y cómo han llegado hasta ahí los maestros no

⁹³ El problema de este artículo es que se basa sólo en una muestra de profesores de JSS y de SSS de Accra. No es representativa del país y une dos tipos de escuelas, las JSS y las SSS, con características y número de alumnos muy distintos.

formados. Por añadidura, era muy trabajoso conseguir alguna información sobre los profesores, ya que casi ningún director de escuela admitía que sus maestros no tuvieran formación o la escuela careciera del material adecuado: todos tienen formación adecuada o acorde a sus trabajos, era una respuesta común. No insistimos mucho y tampoco teníamos los medios para contrastarlo, pero se intuía que ciertas cosas no encajaban. Únicamente el director de una escuela primaria privada pobre o de baja calidad de Kumasi, con unas condiciones materiales de trabajo muy precarias y unas tasas muy bajas comparadas con las de otras escuelas privadas, nos contó que sólo él, de los 11 maestros, tenía estudios superiores. Era, además, maestro retirado. De los 10 restantes profesores –bastante jóvenes, quizás de entre 20 y 25 años y con salarios por debajo muy cerca de 50 euros al mes- ninguno tenía estudios superiores a SSS, pero seis de ellos eran lo que llamó *experienced teachers*, es decir, que habían trabajado antes como maestros, pero no tenían formación específica. Nos contó que la inspección y la normativa educativas permitían que esto se hiciera, aunque no nos explicó las condiciones exactas.

Por último, ya hemos señalado que estudios como los de Foster (1964) y King y Martin (2002) demostraban que la de maestro era un trabajo bien valorado por estudiantes, pese a ser conscientes de las condiciones y problemas que podían tener. Veremos en el sexto capítulo que el trabajo de maestro o, al menos, alcanzar el nivel de TTC era una de las preferencias o ilusiones recurrentes de los padres de algunas familias que entrevistamos, las cuales tenían características distintas, desde las más humildes a las que tenían recursos económicos y culturales. Si se acepta a partir de esta información que el oficio –o los estudios- de maestro puede ser en Ghana, como en muchos países a lo largo del tiempo, la salida que combina el prestigio y un ascenso realista en la escala social o la reproducción de una posición, ¿cuál es la composición de los alumnos de TTC? ¿En qué medida acceden a estos estudios los hijos de las clases más bajas? Al respecto, Coultas y Lewin (2002) muestran que la característica de los estudiantes de magisterio es la diversidad de origen: la ocupación más común de los padres de alumnos de estos centros era la de maestro (21%), seguida de la de agricultor y la de comerciante. Sería complementario a esto saber qué proporción de hijos de familias de distintos orígenes llegan a estudios superiores y de éstos sí hay una tendencia mayor en una de los grupos a los estudios de magisterio o simplemente la proporción que estudia en TTC, para especular sobre si realmente tiene la función que le atribuimos. Por otro lado, teniendo en cuenta el nivel educativo, concluyen los autores: *“It is reasonable to conclude that beginning student teachers come from families with relatively well-educated parents, though a significant minority does not.”* (p. 248).

3.6. Administración, gestión y financiación del sistema escolar

Unimos en este apartado dos elementos de los sistemas educativos que suelen presentarse por separado pero que están tan vinculados que se entenderá mejor si se relacionan aspectos concretos de uno y otro. El funcionamiento y las normas de estos aspectos son relativamente sencillos de explicar pero sus repercusiones resultan más difíciles de evaluar, ya que son dos componentes básicos de las políticas educativas que se han venido desarrollando en Ghana durante los últimos lustros, pueden condicionar la

creación y gestión de las escuelas y tener un peso considerable, sobre todo el de la financiación, a la hora de explicar las decisiones escolares de las familias.

Empezando por la administración y gestión, ya hemos visto que Ghana es un país con una administración descentralizada en regiones y distritos. Así, un único ministerio es el órgano máximo de gobierno del sistema escolar: durante el último gobierno del NPP (2005-2008) y como consecuencia de sucesivas remodelaciones, tuvo varios nombres, el último *Ministerio de Educación, Juventud y Deportes* (previamente, *Ministerio de Educación Ciencia y Deportes*). En pocas palabras, sus tareas son planificar, aplicar y evaluar las políticas o medidas educativas a todos los niveles y coordinar los departamentos, oficinas, agencias u otras unidades administrativas en las que se divide. De las distintas agencias o divisiones con las que cuenta este ministerio,⁹⁴ la que más nos interesa es el *Ghana Education Service* (GES). Creado el servicio en 1974 y dependiente del Ministerio de Educación, es el encargado de aplicar las políticas educativas de los niveles anteriores a la enseñanza superior o terciaria. Se organiza en varias divisiones dedicadas a los distintos ciclos y a diversas funciones. El gran objetivo del GES es lograr una escolarización básica universal y de calidad y sus cometidos fundamentales la planificación escolar, la provisión de los medios materiales, la supervisión de la gestión de los centros públicos y del cumplimiento de las normas por parte de los privados, fomentar la participación comunitaria en la gestión de las escuelas y la formación, tanto inicial como continua, de maestros y profesores de las escuelas públicas. Así, los TTC públicos, pese a ser centros de enseñanza superior dependen del GES, que ha de dotarlos de medios y regular su funcionamiento. El Ministerio de Educación y el GES, como parte del mismo, tienen su sede principal en Accra, oficinas regionales en cada una de las regiones del país y oficinas metropolitanas en las ciudades más importantes como Kumase. Hay que destacar que esta administración convive con la de las oficinas de las escuelas confesionales que están en concierto o acuerdo con el Estado. Fundamentalmente, estas oficinas coordinan el funcionamiento de las redes de escuelas concertadas de su confesión; las escuelas privadas confesionales, a estos efectos, funcionan como cualquier otra escuela privada. La función principal de estas oficinas es la formación y selección de sus maestros y la gestión o planificación escolar coordinándose con las autoridades educativas estatales.

La descentralización de la administración educativa tiene uno o dos escalones más, vinculados a los distritos –divisiones de las regiones-, a las autoridades locales y a la participación comunitaria y de las familias en la gestión y financiación de las escuelas. Es una dimensión a la que se ha concedido gran relevancia desde la reforma de 1987, en concordancia con algunas de las recomendaciones de organizaciones internacionales y donantes, que ven en la gestión cercana a la población modos de organización y uso de los recursos eficaces y eficientes, pero muy controvertida. En primer lugar, estos programas no han acabado de materializarse y no está muy clara la distribución de competencias y responsabilidades entre administración central y regional, distritos, escuelas, comunidades, padres, o al menos eso deducimos de algunos casos concretos con los que nos encontramos, lo que provoca no sólo

⁹⁴ Dicho Ministerio disponía a comienzos de 2009, al menos antes del cambio de gobierno, de una página en internet en la que se encontraban tanto sus funciones como su organigrama.

confusión sino incluso frustración en escuelas y comunidades, como mostraremos ahora mismo; en segundo, porque se teme que la intención de estas medidas sea aumentar y disimular, a través de conceptos casi eufemísticos como el de gestión local o participación comunitaria, que una parte de los gastos del funcionamiento de las escuelas dependan de las familias. No se trata de algo nuevo, Fobih *et al.* (*id.*, p. 73) recuerdan que, desde los primeros tiempos de la independencia ghanesa se fomentaba la participación de la comunidad en la provisión de las infraestructuras sanitarias o escolares y ya hemos visto que la política escolar aplicada a partir de 1951 incluía que las autoridades locales debían buscar medios para mantener o construir infraestructuras escolares y pagar un parte del salario de los maestros, si bien la escasez de recursos, de capacidad de gestión y las diferencias entre las comunidades dificultaron que estos proyectos se realizaran. (Akyeampong *et al.*, 2007, pp. 6 y 12).

A día de hoy, si no ha habido cambios recientes de legislación, son las *Local Government Act* de 1988 y de 1993 las que regulan el funcionamiento de los distritos y la transferencia de competencias educativas a los mismos. Estas administraciones funcionan a través de las *District Assemblies*, cuyos miembros se eligen de entre la comunidad y en las que suelen estar los jefes de pueblos, y de los *District Council*, que vendría a ser el órgano ejecutivo de los distritos. A grandes rasgos, los distritos tienen competencias que les permiten participar en la planificación escolar detectando las necesidades educativas de su territorio; ello supone, entre otras cosas, que han de elaborar sus propias estrategias, a través de *District Education Work Plans* y de *District Education Plans* cada tres años. Más concretamente, los distritos tienen sus competencias sobre todo en la parte material del sistema educativo: la construcción, rehabilitación y mantenimiento de los edificios escolares o la provisión del material necesario para el trabajo de maestros y alumnos, desde los pupitres y las pizarras a manuales, cuadernos y bolígrafos. No son necesariamente competencias exclusivas de los distritos o que tengan que asumir sin ayuda –el GES tiene una división de logística encargada de distribuir material entre escuelas y distritos- pero la intención de los programas de descentralización es que su peso sea mayor, de ahí que otra de sus competencias sea la de buscar fondos y fomentar la participación de la comunidad. A estas alturas, la pregunta básica es cómo se financian estas competencias. Desde 1993, los distritos reciben de lo que se ha llamado el *District Assembly Common Fund*, el 5% de los ingresos del Estado para financiar sus proyectos. De estos fondos se espera que aproximadamente una quinta y una cuarta parte se destine a sus competencias educativas, pero al mismo tiempo los distritos tienen –o tenían hasta 2005- la capacidad de cobrar tasas de distinto tipos a los padres de los alumnos ya sea para un fondo común destinado a la rehabilitación de edificios, para la distribución de libros o para el funcionamiento cotidiano de las escuelas y de buscar otros recursos, patrocinios o negociando con las autoridades centrales como el GES.

La controversia por este modelo no aparece tan sólo porque se acabe cargando a los padres al menos una parte de la financiación del funcionamiento de las escuelas públicas sino por las diferencias de recursos que existen –y han existido, ya que éste es un problema planteado desde los años 50- entre los distritos y que dan lugar a un crecimiento constante de las desigualdades territoriales de las

condiciones de escolarización y de la calidad de la enseñanza. Las escuelas en las zonas rurales más alejadas son las que padecen con más intensidad estas carencias (WB/OED, 2004, p. 16). A fin de paliar estas consecuencias, se han clasificado a los distritos según sus recursos con el objetivo de que los más necesitados reciban financiación complementaria, pero se desconoce en qué medida se está aplicando (Akyeampong *et al.*, 2007, p. 13).⁹⁵

La descentralización y la participación de las familias no acaban aquí. Es más, uno de las dimensiones sobre las que se viene insistiendo en los últimos tiempos –hasta convertirse en un tópico, en una solución a muchos problemas que con el tiempo se ha ido devaluando– es la de la contribución de las comunidades en la gestión y funcionamiento de las escuelas. A través de los distritos ya se lleva a cabo una parte de la misma, pero es al nivel de las escuelas individuales donde tiene su principal manifestación. Las *Parents Teachers Association* o PTA han sido desde los años sesenta el órgano a través del cual los padres contribuían al funcionamiento de las escuelas ya fuera a través de su trabajo o de sus recursos financiando la construcción y reparación de aulas, tapiando el recinto de una escuela, comprando un vehículo para llevar los alumnos a la escuela u organizando actos culturales o deportivos. Incluso sin PTA se manifestaba y manifiesta esta participación comunitaria: no es raro que, sobre todo en las zonas rurales, la comunidad ceda un trozo de tierra a los maestros o directores de las escuelas para que la cultive incluso con ayuda de los alumnos. Es una manera de compensar o agradecer el esfuerzo del maestro que trabaja en zonas con malas condiciones, aunque esto no implica el reconocimiento de éste de los gestos de la comunidad. Pero volviendo a la participación formal, en 1995 el GES creó los *School Management Committes*, órganos presentes en casi todas las escuelas a través de los cuales los padres pueden participar en algunos aspectos de la gestión de los centros. No se ha investigado o evaluado el funcionamiento de estos comités pero los padres, al menos en todas las escuelas públicas y concertadas que visitamos –también en las privadas pero en aspectos muy concretos, como la compra de autobuses para los alumnos– siguen participando con frecuencia e intensidad en el mantenimiento de las escuelas. En el siguiente apartado, al revisar lo que pagan las familias a las escuelas, se verá con más claridad e igualmente veremos que se repite el problema con las tasas que podían cobrar los distritos: las contribuciones que pueden hacer los padres de alumnos dependen de los recursos de los que dispongan y éstos varían de comunidad, distrito e incluso de región, lo cual acaba repercutiendo en los distintos aspectos de las escuelas en los que los padres contribuyen con su trabajo o sus recursos.

No conocemos ningún estudio dedicado a las repercusiones reales y cotidianas de estas medidas de descentralización y fomento (u obligación) de la participación comunitaria ni visitamos escuelas suficientes para hacer una valoración pero sí hallamos algunos indicios o casos concretos que ponían de manifiesto las muchas dudas y problemas alrededor de estos procesos y de su conveniencia. No se trata tan sólo de las desigualdades a las que da lugar la participación comunitaria y la

⁹⁵ No hay que olvidar a la falta de recursos financieros se añade con frecuencia la de personal capaz de gestionar las competencias de los distritos, ya sea porque los habitantes del distrito no tienen la formación adecuada o porque aquellos que podrían ejercerla, contratados incluso, no quieren vivir en los lugares más recónditos del país.

descentralización cuando las diferencias de recursos son manifiestas, sino de que parece que muchas de estas normas de funcionamiento ni se cumplen ni logran sus objetivos y crean más confusión e incluso malgasto de recursos. Una de las escuelas públicas que visitamos tenía un edificio de aulas a medio construir dentro del cual habían brotado hierbajos silvestres. La directora nos contó que se había iniciado la construcción gracias a la contribución de los padres, pero se agotaron los fondos y no los lograron de las otras administraciones; estaban pendientes de que una ONG les ayudara a finalizarlo. Ya hemos dicho que los distritos tenían competencia para la construcción de las infraestructuras escolares y podían conseguir estos recursos de la administración o del cobro de tasas. La *capitation grant*, aplicada desde 2005/06 tenía como objetivo dotar a los distritos y escuelas de recursos que permitieran materializar la descentralización y, simultáneamente, suprimir estas tasas. En la práctica esto no significó la supresión de las tasas, sino más bien su reconversión a otras formas, o sea, un pequeño descenso de las contribuciones de los padres, pero superior a la que teóricamente sólo debía hacerse a través de las PTA. La directora de una de las escuelas públicas más prestigiosas de Kumasi de la que acabamos de hablar nos dio a entender, con su ejemplo, que este proceso de descentralización y de participación comunitaria no era más que una distribución de las responsabilidades y de la financiación, no un modo de gestión más eficiente y cercano. Tal como nos contó, si su escuela necesitaba rehabilitar o construir unas aulas para una actividad concreta, como en ese caso un aula de informática, a la escuela le correspondía construirla con la financiación que encontraran y el GES proporcionaría tan sólo los maestros. Esta solución suponía para esta escuela que debía hacerse con los recursos voluntarios de los padres. Sucesos parecidos los encontramos en otras escuelas: la construcción de una tapia que separara los auleros de una escuela de la calle es en teoría competencia de los distritos pero, según la directora de la escuela, esto tendrían que financiarlos los padres de los alumnos, como la contratación de un vigilante. Ni directores, profesores o incluso los padres estaban entusiasmados con las ideas de descentralización o participación comunitaria, una moda o una distribución de competencias poco clara y que en última instancia suponía que eran ellos quienes seguían manteniendo la carga de la escolarización.

Las contradicciones de este proceso las encontramos representadas llamativamente en la escuela de una aldea de la *Ashanti Region*. Era un pueblo sin electricidad, sin agua corriente –aunque sí tenían un pozo-, al final de un camino de tierra que contaba con veinte o treinta casas en las que vivían familias extensas propias de los asante, dedicados en su mayor parte a la agricultura. Algunos de los vecinos se habían establecido en casas aisladas en los alrededores; gente toda muy pobre, con los recursos justos para subsistir. La escuela pública, separada del núcleo central, estaba formada por un bloque de tres aulas, sólido en su momento pero ya deteriorado por el paso del tiempo. Nos dijeron que se había construido en la época de Rawlings, pero no supieron precisar el momento. Los habitantes del pueblo, la comunidad, habían conseguido levantar, con troncos, techos de chapa y como suelo la misma tierra rojiza, tres aulas más. Las dos fotos siguientes muestran la parte de la escuela construida por el Estado o las autoridades públicas y, de lejos, las aulas que hicieron los padres de los alumnos.

Foto 1. Escuela pública rural en la *Ashanti Region*



Foto 2. Aulas construidas por la comunidad en una escuela pública de Ghana



Fotos: M. R.

Además, al no tener aulas para la preescolar, aceptaron que se unieran dos de las aulas de primaria, para habilitar una que se dedicaría a este nivel. Los padres tenían que pagar unas tasas y una contribución de la PTA pero era tan notoria su falta de recursos que apenas podían aportar al funcionamiento de la escuela. Las familias eran tan conscientes de la pobre enseñanza que recibían sus hijos que algunas decidían que, una vez que algunos de ellos tenían la edad y la fuerza física para caminar tres horas al día fueran a la escuela del primer pueblo o ciudad pequeña importante que se encontraban en el camino. Esta escuela y este destino no eran nada atractivos para los maestros y la comunidad en sí podía aportar poco a los mismos, un trozo de tierra quizás. En este sentido, la participación comunitaria era una entelequia, pero, por añadidura, no tenían ninguna influencia sobre la propia escuela. Se quejaban de que los maestros aparecían sólo algunos días de la semana, pero el peor caso era el del director de la propia escuela, según nos dijo el jefe del pueblo. Él mismo nos mostró la carta que habían dirigido a la oficina regional de educación en la que enumeraban los agravios a los que había sometido el director de la escuela a la población y solicitaban su substitución: desde el no comparecer a su trabajo, emborracharse y mandar a los alumnos a comprarle el *apetechi*, una bebida destilada de palma de alta graduación a retar, a medianoche, borracho, con un machete, a los hombres del pueblo. El jefe, representante de la comunidad, admitía no tener la capacidad ni los medios para cambiar la situación, sobre todo cuando les respondieron que ese era el único director disponible. El control de la comunidad, contrapartida de su participación financiera y uno de los argumentos a favor de la progresiva descentralización, era en vano. Como era época de vacaciones escolares ninguno de los maestros ni el director estaban ahí, pero no parece muy equivocado sugerir que en esta aldea se cumplían muchas de las críticas o temores que se hacían respecto a una descentralización y participación comunitaria con muchos defectos.

Una vez vista la administración del sistema, es necesario conocer la financiación del mismo con el fin de contrastar cómo la distribución teórica de las responsabilidades administrativas se refleja en la financiación y tener una idea de lo que suponen las tasas, matrículas y otras contribuciones que las familias pagan directamente a las escuelas, aunque ya hemos adelantado una parte de ello. Además de enumerar las distintas fuentes de financiación (entre ellos el de la ayuda internacional o cooperación en materia educativa) y su peso mostraremos en la medida de lo posible a qué sectores y elementos del sistema escolar se dedican estos recursos. Adelantaremos así algunos rasgos de la política educativa ghanesa pero se entenderá mejor si lo presentamos simultáneamente.

Al respecto, para empezar, Kitaev (1999, pp. 138-139), en su análisis de las escuelas privadas en África, identifica la siguiente pauta de distribución de la financiación del gasto educativo y señala una de las causas del aumento de la educación privada:

In an increasing number of cases in sub-Saharan Africa, a particular model of educational finance under austerity and adjustment has emerged: the role of government is limited to the payment of teacher wages and salaries (to the extent possible), while capital expenditure is delegated to foreign donors and local

communities, and non-salary recurrent expenditure to communities and households. In the context of obvious decline of public education provision, various types of private education naturally filled the gap according to the real demand and income of the population.

La información concerniente a este tema es incompleta pero algunos indicios apuntan a que en Ghana se ha seguido este patrón. Según información que han recopilado a partir del Ministerio de Educación, Akyeampong *et al.* (2007, pp. 13 y ss.) identifican las siguientes fuentes de financiación del funcionamiento del sistema educativo estatal o público, esto es, sin tener en cuenta las escuelas privadas, que financian las familias, durante los últimos años: a) presupuesto del Ministerio de Educación de Ghana, b) ayuda oficial al desarrollo, que tiene varias manifestaciones: proyectos o programas (bilaterales o multilaterales) concretos, ayuda presupuestaria o la condonación de una parte de la deuda para que se destine al sistema educativo, como es el caso del programa HIPC (*High Indebted Poor Countries*) del que Ghana forma parte; el total de estas ayudas puede variar según el año y los programas, aunque hay cierta estabilidad y van sucediéndose los donantes; c) *Ghana Education Trust Fund* (GETFUND): con este nombre se conoce un fondo complementario a los presupuestos del Ministerio, creado en 2001 y cuyos recursos provienen del impuesto sobre el valor añadido y otros indirectos, d) *District Assembly Common Funds* (DACF), que, lo hemos señalado, es la cantidad de recursos que el gobierno central traslada a los distritos, una parte de la cual debe dedicarse a la enseñanza y e) los denominados *Internally Generated Funds* (IGF), conjunto de tasas y matrículas que los distritos pueden recaudar para financiar sus competencias educativas, contribuciones de los padres a través de las PTA o los órganos de gestión de las escuelas, así como otro tipo de contribuciones locales o comunitaria o incluso ayudas filantrópicas de distinta índole. Al menos una parte de estos fondos proviene directamente de las familias cuyos hijos van a la escuela pública y, teóricamente, debían desaparecer, sobre todo las tasas cobradas por los distritos, a raíz de la transferencia a las escuelas de la *capitation grant*, pero no ha ocurrido tal cosa del modo que se esperaba.

Revisando el peso de cada una de estas fuentes en el gasto no privado total desde el 2004 al 2006 se observan (Akyeampong *et al.*, *ibid.*) elementos de estabilidad y de cambio, pero es tan corto el período que es arriesgado establecer una tendencia. La financiación proveniente del presupuesto del Ministerio de Educación ha supuesto, durante esos años, entre el 68 y el 61% del gasto total, lo que ha supuesto un descenso progresivo. La ayuda internacional directa representa alrededor del 8% del total, pero si se le añade el montante de otros programas o iniciativas mundiales recién iniciados como el de Educación Para Todos y la Iniciativa de la Vía Rápida (2% en el año 2006) y los recursos provenientes del HIPC (entre el 3 y el 5%), puede alcanzar hasta el 15%. Con el paso de los años parece que el GETFUND ha ido ganando peso y en 2006 era el 15% del gasto, mientras que en 2004 era el 9%. Los recursos que dedican los distritos al sistema educativo a través del DACF no son más que entre el 1 y el 2% del gasto. Por último, los IGF se han mantenido, entre 2004 y 2006, año en el que ya debían estar abolidos, en el 9% del gasto total, o sea, que hay indicios de que la aportación familiar, pese a la

capitation grant, continúa siendo una parte relativamente importante de la financiación del sistema educativo ghanés. Tratando precisamente el tema de la *capitation grant*, no se incluye en esta publicación lo que ha significado como parte del gasto total.

El peso de cada uno de estas fuentes no tiene pleno sentido si no conocemos entre qué ciclos y componentes del sistema educativo se han distribuido este gasto. Empezando por el presupuesto del Ministerio de Educación, sus propios cálculos indican que desde finales de los 80, entre el 65 y el 70% se ha dedicado a los ciclos que constituyen la educación básica, los de primaria y las JSS o *middle schools* en su momento. Más detalladamente, aproximadamente el 45%, aunque con algún altibajo ha ido a la primaria y algo más del 20% se ha destinado al primer ciclo de secundaria (WB/OED, 2004, anexo B). La separación del gasto entre las distintas partidas demuestra que, en los ciclos básicos, durante ese mismo período (1989-2001), casi la totalidad del mismo se ha dedicado a pagar los sueldos de maestros, profesores y personal administrativo del Ministerio y de sus divisiones. Sólo en algún año puntual y, concerniendo a las JSS, una pequeña proporción se ha dedicado a la proporción de materiales para el funcionamiento de las escuelas. La interpretación que hace el informe de WB/OED (2004) concluye que, dada que la inversión material en el sistema escolar ha sido mínima frente a los gastos corrientes –que son imprescindibles para el funcionamiento de cualquier sistema educativo-, hay que dar otro valor al porcentaje que se dedica a los ciclos básicos, ya que sólo una parte de este presupuesto llega a las escuelas primarias y a las JSS. En cambio, los recursos procedentes del DAFC y de los IGF sí son gestionados más o menos directamente por las escuelas y se dedican a la construcción y rehabilitación de edificios, al mantenimiento de los mismos y a la provisión de material escolar. No obstante, como ya hemos visto, este gasto supone una parte muy pequeña del total del mismo: de acuerdo con la distribución que hacía el Ministerio de Educación las dos fuentes reunían más o menos el 10% del total y la mayor parte la acaparara los IGF. Esta información se contradice con la que da el estudio del WB/OED (*id.*, p. 56) según el cual casi dos tercios (más en los distritos pobres) de los gastos de los distritos provienen del DAFC y no de las tasas o impuestos que cobran, aunque esta distribución depende de que fuentes se incluyan o no dentro de los IGF. En cambio, hay coincidencia en que, dado la cantidad de los recursos de un distrito depende de las contribuciones de los padres, es probable que aparezcan desigualdades destacables de recursos de las escuelas según la riqueza de la comunidad. El GETFUND es la última fuente pública o gubernamental creada pero con una influencia relativamente notable; no obstante, el 90% de sus recursos se dedican al ciclo superior o terciario, sobre todo a los programas de becas y créditos para los estudiantes, de ahí que su repercusión sobre la enseñanza básica sea poco significativa. Con todo, podría decirse que hay que tener en cuenta que si estas proporciones refrendan con bastante claridad la tendencia que señalaba Kitaev, en términos absolutos, lo que cada fuente dedica a los gastos de inversión material, infraestructural o de capital del sistema educativo puede no estar tan alejado, ya que, los hemos visto, la contribución de los presupuestos del Ministerio al total del gasto es del 60% y los que menos aportan son el DAFC y los IGF. No obstante, haciendo un cálculo sin grandes matices a partir de los datos que proporcionan Akyeampong *et al.* (2007, p. 15) siguen siendo los distritos

quienes más gastan en la construcción material y en el mantenimiento de los ciclos básicos del sistema escolar.

Por lo que hace a la ayuda o cooperación internacional que han recibido las reformas educativas emprendidas a finales de los 80 y, desde entonces, el funcionamiento cotidiano del sistema escolar, la propaganda oficial pone el ejemplo de Ghana como uno de los países que ha conseguido contar con más apoyos y recursos de distinta naturaleza y obtenido mejores resultados (WB/OED, *id.*). Haría falta conocer lo ocurrido con otros países para aceptar esta afirmación, pero, si se compara con Togo, no hay duda de que la ayuda que ha llegado a Ghana ha tenido un papel muy destacado, sobre todo en ciertos elementos y niveles escolares. Al inicio del período de reformas, el principal donante era el Banco Mundial; progresivamente fueron incorporándose otros organismos internacionales y la USAID de Estados Unidos, el DFID británico, la Unión Europea y las correspondientes agencias japonesa, alemana, noruega o canadiense. Durante los años 90 esta cooperación bilateral en su conjunto adquirió una influencia –por cantidad de fondos y proyectos- similar a la del Banco Mundial y superior a partir de ese momento. Proporcionalmente, durante el período 1987-2003, el Banco Mundial ha aportado el 45% de los fondos de ayuda externa al sector educativo. El total de ayuda recibida fue de 575 millones de dólares, de los cuales 257 procedían del Banco Mundial y 318 de donantes bilaterales, de los cuales los que más fondos han proporcionado han sido USAID, DFID y la UE (WB/OED, *id.*, p. 59).⁹⁶ Acabamos de ver que, actualmente, el grueso de la ayuda internacional tiene este origen –supone el 8% del gasto educativo- pero en los últimos años Ghana se ha incorporado a programas como el HIPC o la Iniciativa de la Vía Rápida que han supuesto la llegada adicional de unos fondos que significan más o menos el 5% de todo el gasto educativo.

Una gran parte de toda esta ayuda se ha dedicado a distintas parte de los ciclos básicos de la enseñanza. En este punto, de acuerdo con los cálculos que recoge el informe del WB/OED, el peso de la cooperación sería aún mayor, ya que durante el período 1989-2001, los proyectos del BM supusieron el 8% del total de los gastos del Ministerio de Educación y el conjunto de la ayuda bilateral, aunque llegara más tarde tendría un valor similar, es decir, entre ambas fuentes supondrían –durante esos años- el 16% del gasto educativo en la primaria y el primer ciclo de secundaria. No obstante, este mismo estudio enfatiza que el peso de la ayuda es mucho mayor si se separan los gastos dedicados a los salarios de los relativos a las inversiones, a la construcción de escuelas, la provisión de libros y de material escolar: en concreto, los proyectos del BM financiaron, como media, más de un tercio de estas inversiones y si se acepta que el valor de los proyectos bilaterales es similar, nos encontramos que aumenta hasta dos tercios la parte financiada por la cooperación internacional (WB/OED, 2004, p.28). Incluso en años concretos, como entre mediados y finales de los 90, cuando coincidieron programas multilaterales y

⁹⁶ Para las cantidades y los proyectos concretos de éstas y otras agencia consúltense el informe de WB/OED (p. 62) y Fobih et al. (1996, p.75) que incluye un listado más completo de donantes multi y bilaterales sus aportaciones y proyectos, aunque sólo abarca hasta mediados de los 90, es decir, el inicio de la reforma en Ghana.

bilaterales de ayuda, éstos llegaron a suponer el doble de la inversión del gobierno de Ghana (WB/OED, *id.*, anexo B).

¿En qué consistían estos programas o proyectos de ayuda? De acuerdo con el informe de WB/OED, que es el principal documento de referencia porque no hay otras publicaciones similares y este tema sólo es una parte más de la tesis, los programas con mayor impacto sobre los ciclos básicos en cuanto a recursos apartados han sido los del propio BM, los de USAID, el DFID británico y el programa de macroproyectos de la UE. A grandes rasgos, estos programas de ayuda se materializan a través de proyectos de apoyo presupuestario –acordado y condicionado- a la política de un gobierno (como una parte de los *Education Sector Adjustment Credits* del BM o el *Primary Education Project*, el primero que USAID llevó a cabo en Ghana) o de proyectos de ejecución directa de unas actividades concretas, si bien un mismo proyecto puede ser simultáneamente de apoyo y de ejecución. Entre estos últimos se destacan varios del BM,⁹⁷ el *Whole School Development* del DFID los Micro-Proyectos de la UE o el *Quality Improvements in Primary Schools* de USAID. En general, éstos han consistido en la provisión de material escolar (libros para los alumnos, pizarras, sillas, pupitres e instrumentos para el trabajo del profesor), en la construcción y rehabilitación o mejora de aulas escolares y en proveer de servicios a estas mismas escuelas y de casas para los profesores, si bien estas últimas actividades son de menor magnitud que las primeras. Otros sectores o elementos, pese a que se ha señalado su importancia y se ha reconocido en parte la contradicción que subyace en este hecho (WB/OED, 2004, p. 30), no han recibido la misma atención como el de la formación, inicial o continua, de maestros y profesores. Por otro lado, hay que destacar que todo proyecto del BM otorga una importancia mayor a la gestión y administración del sistema y una parte de los recursos de sus programas también se dedican a la reorganización de la administración y de los trabajadores, siempre en busca de la eficiencia, y a proporcionar apoyo técnico.

Es complicado evaluar el impacto conjunto que la ayuda internacional ha tenido sobre la evolución y el funcionamiento del sistema escolar. Normalmente se presentan sus realizaciones sin más: los distintos proyectos del BM lograron, entre otras cosas, repartir 35 millones de libros, construir ocho mil edificios de aulas, rehabilitar 2500 y poner techo a 1500 más; gracias a USAID se repartieron ayudas entre 330 escuelas para su rehabilitación; el DFID financió la construcción de 125 edificios de tres aulas y los proyectos de la UE sirvieron para construir 1500 edificios escolares más. No obstante, pocas veces se muestra cuál ha sido su impacto relativo, es decir, sobre el conjunto de la población o del sistema, más bien se estudia si los proyectos o actividades ejecutadas han tenido los beneficios esperados. En uno de los próximos apartados recuperaremos algunos de estos temas al analizar con más detalle las políticas educativas que se han llevado a cabo en Ghana durante los últimos años.

⁹⁷ Véanse los capítulos tres y cuatro de WB/OED para el contenido concreto de todos los programas de apoyo del BM al sector educativo de Ghana.

4. Elementos del sistema escolar de Togo

Como decíamos al comienzo del capítulo vamos a seguir el mismo esquema para describir los componentes y estructuras básicas del sistema educativo de Togo. Se podrán comparar así tanto los sistemas en general como cada uno de los aspectos particulares. El único inconveniente es que no disponemos en cada sección del mismo tipo de información y de datos, lo que da lugar a que tengamos nuevas perspectivas y visiones de ciertos hechos al mismo tiempo que otros quedan levemente incompletos, lo que resta rigor la comparación.

4.1. Orígenes y evolución del sistema educativo

Lange (1998), de cuya obra se extrae casi toda la información de este apartado, distingue fundamentalmente cuatro grandes etapas de la evolución del sistema educativo de Togo durante el período previo a la independencia del país. La primera tiene que ver con la aparición de escuelas primitivas y aisladas, antecedentes de lo que sería el sistema educativo propiamente dicho de acuerdo con las definiciones que hemos dado, ya que, como ocurría en Ghana, estas escuelas eran casos singulares. Una de las diferencias con Ghana se halla en que los primeros contactos con europeos no se materializaron en la construcción de castillos que albergaran escuelas. Así, la primera escuela –con cierta proyección y abierta para los habitantes de esa tierra- de la que se tiene noticia es de 1842 y la fundó en el sur del país el hijo de un comerciante que, gracias a los contactos de su padre con los europeos había conseguido estudiar en Europa. Las diferencias entre norte y sur del país empezaron a materializarse de modo anecdótico con esta escuela y con más solidez durante la segunda mitad del siglo XIX, con la llegada de misioneros católicos y protestantes, que crearon escuelas –con alfabetización en ewe- como parte de su proyecto evangelizador. No puede hablarse en cualquier caso de un sistema escolar, incluso si existía algo similar a una red de escuelas de estas confesiones.

La segunda etapa corresponde al período de la colonización alemana, que fue un lapso de tiempo breve, de 1900 a 1914. Los responsables de la colonia alemana de Togo (el *Togoland* que luego quedaría dividido en dos) consideraban más importante transmitir a los indígenas unos conocimientos prácticos para asegurar el funcionamiento de la colonia y no tanto el crear una red de escolarización. Así, se calcula que el 97% de los 14000 alumnos que tenían las escuelas de la colonia acudían a centros protestantes y la autoridad se limitó a prohibir la enseñanza de las órdenes católicas y a evitar o controlar las enseñanzas en inglés o ewe por miedo a la aparición de un nacionalismo ewe o del anticolonialismo alemán a favor del británico, de ahí que difícilmente se pueda hablar de sistema escolar. Además, se trataba en todo caso de una escuela muy minoritaria: los cálculos de Sebald (1988, citado por Lange) obtuvieron como resultado que entre un quinto y un sexto de los niños de la colonia acudieron en alguna ocasión a la escuela. Justamente las primeras escuelas llegaron a las regiones situadas en el norte del país en 1912 ya hacia el final de este capítulo.

El establecimiento o la creación de un Togo francés es el comienzo de la tercera etapa de desarrollo escolar. En realidad, ya hemos visto que la colonización de Togo adopta a partir de estos años

tiene lugar bajo la forma de mandato de Francia, que gestionaba sus colonias de África del Oeste de manera centralizada a través de la estructura del África Occidental Francesa o AOF. Pese a varias consultas no he podido llegar a saber si el Togo francés se insertó en esta estructura, que, como describe Moumouni (1998, II parte), empieza a ordenar el conjunto o las redes de escuelas independientes que existían en su territorio a partir de una orden, un mandato o una normativa de 1903, que se irá revisando o reformulando sucesivamente (en 1912, 1918 o 1924). Sin embargo, de acuerdo con Lange (1998), las primeras acciones escolares francesas en Togo tuvieron lugar entre 1915 y 1920 y consistió en eliminar los restos del orden escolar alemán, basado en las órdenes protestantes, dando más importancia a las escuelas primarias e imponiendo el francés como única lengua de enseñanza. A partir de ese momento, Lange diferencia dos etapas dentro del período francés del sistema educativo y que coincidirían aproximadamente con las reformas de la organización del sistema educativo del África Occidental Francesa. Al respecto, no obstante, Lange hace referencia a esta estructura administrativa o de gobierno pero no aclara -o da por supuesto que la integración era total- en qué medida la organización era similar; por otro lado, Moumouni tampoco hace ningún comentario especial sobre su situación e incluye Togo -y Camerún, antigua colonia alemana- en las distintas tablas estadísticas que ha elaborado. Sea como sea, esta primera etapa abarcaría de la década de los 20 a los 40 y en ella, aunque empiezan a asentarse las bases de un sistema educativo, se fundamenta en la existencia de varias redes de escuelas o vías de acceso a la escuela. Esto coincide con la estructura (ciclos y tipos de escuelas) del sistema escolar que, según Moumouni (1998, 47 y ss.) y a partir de la reorganización del sistema escolar de la AOF de 1924 quedaba dividida del siguiente modo. El nivel de primaria estaba conformado por cuatro tipos de escuelas: las *écoles préparatoires*, de dos cursos solamente y situadas en unidades territoriales y administrativas secundarias, o sea, pueblos o núcleos de pueblos alejados de los principales centros administrativos; las *écoles élémentaires*, de cuatro años o cursos de duración, que se encontraban en puestos administrativos de importancia relativa; en tercer lugar, las escuelas regionales, instaladas en las capitales de región, daban seis cursos de primaria que permitían obtener un certificado de estudios primarios indígena. Finalmente, estaban las escuelas primarias superiores, de tres cursos, situadas, de acuerdo con Moumouni, en los *chef-lieu* o capitales de las colonias, y que otorgaban el título o diploma de estudios primarios superiores, gracias al cual se podía acceder a puestos administrativos y preparar los concursos o exámenes para ingresar en algunas de las llamadas escuelas de gobierno general, distribuidas en distintas capitales de las colonias del AOF. Se trataba de escuelas normales que preparaban maestros y trabajadores de otras disciplinas además de servir para preparar el acceso a escuelas como la de medicina y farmacia de Dakar -que preparaba auxiliares en estos campos- o la escuela de veterinaria de Bamako. El único problema de la descripción de Moumouni es que, pese a mostrar la evolución del número de alumnos (de toda el AOF), no explica cómo se producían, si existían las transiciones -si es que no eran ciclos independientes y finales- entre estos distintos tipos de escuelas o, en general, el acceso a las mismas y, en definitiva, cuáles eran las posibilidades reales de llegar a cierto nivel. Además de las escuelas generales del gobierno, existían las escuelas de formación

profesional de obreros especializados, que acabaron existiendo en los *chief-lieu* de cada colonia y, a otro nivel, las escuelas secundarias, que en aquellas décadas se encontraban sólo en Dakar y Saint-Louis –en el territorio de lo que hoy es Senegal- y a las que prácticamente, según Moumouni, sólo accedía población europea.⁹⁸ Por otro lado, bajo esta estructura, tanto en Togo como en el AOF se produce un aumento del número de alumnos: en el conjunto del AOF, en el año 1924 había 34200 alumnos de primaria y en 1937, 71.000. Por lo que hace a la primaria superior, se llegaron a alcanzar los 975 en algunos de los años 30, pero en 1935 eran 816, casi el doble de los que eran en 1924, 420. Por lo que hace respecta a Togo, es complicado hacer una comparación de la evolución, ya que los datos que proporciona Lange no son muy claros en tanto que divide los alumnos entre escuelas públicas y escuelas confesionales pero no entre ciclos (Lange, 1998, 111y ss.). Por ejemplo, si sólo nos fijáramos en las escuelas públicas habría aumentado, entre 1924 y 1937, el número de alumnos de primaria de 2600 a 3700, mientras que habrían descendido los alumnos de las escuelas confesionales. Precisamente, y éste puede ser un rasgo propio del desarrollo del sistema educativo durante la primera parte de la colonización francesa, entre 1920 y 1937 tuvo lugar un gran aumento de las escuelas públicas (de ser 10 en 1920 pasaron a 37 en el año 1937), mientras que las confesionales –tanto católicas como protestantes-, que llegaron a ser 136 a mediados de los años 20, redujeron su número hasta las 42 en 1937.

El segundo momento de esta etapa educativa bajo colonización francesa –a partir de la II Guerra Mundial bajo la forma de tutela- tiene lugar precisamente entre esta fecha o aproximadamente los años 40 hasta 1960, cuando Togo alcanza la independencia. Los cambios que van a producirse durante este período (materializados con una nueva orden de reorganización del sistema de 1948) son comunes a todos los países del AOF (Moumouni, *id.*) y son resultado del auge de los movimientos sociales de reivindicación y luego de emancipación que se extenderán en los países africanos, que, entre otras cosas, exigían el acceso de su población más joven tanto a las mismas escuelas como a los mismos ciclos que los europeos y la equivalencia o convalidación de los títulos conseguidos en su país. Lange (1998) señala especialmente el papel de la presión de una incipiente burguesía o élite con recursos y aspiraciones que presiona sobre todo para acceder a los niveles más altos de la enseñanza. No obstante, por lo que hace a la estructura de ciclos no se produce un cambio drástico sino una asignación distinta de funciones y de títulos (Moumouni, 1998). El ciclo de primaria, aunque no desaparecen las escuelas de dos, cuatro y seis clases que existían dependiendo de su localización, se convierte en un ciclo oficial de seis cursos al final del cual se obtiene un certificado de estudios primarios equivalente al francés. Además, las escuelas primarias superiores se convirtieron en colegios del primer ciclo de secundaria, aumenta el número de liceos hasta cuatro (situados en las capitales de las principales colonias) y, sobre todo, el acceso a los mismos ya no queda limitado a hijos de colonos europeos. Entre otros ejemplos de un impulso de la demanda, Moumouni cita la creación de los primeros colegios de secundaria femeninos.

⁹⁸ Para conocer la naturaleza, los objetivos y los métodos de funcionamiento y de enseñanza del sistema implantado en el AOF tanto antes como después de la II Guerra Mundial, consúltese el resto de la segunda parte de Moumouni (1998) aunque hay también referencias en el primer capítulo.

Simultáneamente, continuaron funcionando escuelas normales y de formación profesional y a lo largo de los años 50 se crearon los primeros institutos o centros de estudios superiores que con el tiempo darían lugar a las universidades africanas. Muchos países africanos van a conservar esta estructura, con algunas variaciones, incluso hasta hoy en día, como veremos a continuación con el caso de Togo. Justamente la existencia de esta estructura de ciclos adaptada y la influencia de una administración (el AOF) por encima del territorio de la colonia (bajo la tutela y el mandato) es quizás, por lo que hace a este período, una de las diferencias destacables respecto al desarrollo de los sistemas educativos de Ghana y Togo.

Respecto de la evolución cuantitativa del acceso a la escuela, es decir, del número de alumnos, en el AOF en su conjunto, de acuerdo con Moumouni, en el ciclo de primaria se produjo un aumento de los casi 95.000 en 1945 a prácticamente 357.000 en 1957. En secundaria, o sea los colegios de primer ciclo, lo que antes fueron las escuelas primarias superiores), se pasó de 3800 a 14100 durante el mismo período, si bien para extraer una conclusión con más peso habría que calcular la proporción teniendo en cuenta la población. Por lo que hace al aumento de la escolarización en la colonia de Togo durante estos años, y a diferencia de la primera etapa de la colonización francesa, sí se dispone del número de alumnos en primaria y el aumento es proporcionalmente un poco mayor que el del conjunto del AOF, ya que entre 1947, cuando había 17.000 alumnos de primaria, y 1960, se multiplica más o menos por cuatro el número de alumnos y llega a los 87.000: la tendencia es similar aunque de nuevo el problema es que no se puede calcular el porcentaje de alumnos respecto del total de la población, cosa que en parte encontraremos en una de las próximas secciones de este capítulo

¿Se puede hablar de que existía un sistema educativo estatal, colonial o público en lo que sería Togo a finales de los años 50? Quizás de que se estaban poniendo las bases. De un lado, hemos visto un aumento del número de alumnos aunque es arriesgado hablar de una escolarización masiva y un crecimiento de las escuelas públicas e incluso existían títulos oficiales, todo lo cual da efectivamente el aspecto de un sistema educativo en tanto que existía una regulación y un control de todas las escuelas. Sin embargo, la naturaleza, funciones u objetivos del sistema establecido si se alejan de lo que sería el sistema del Togo independiente.

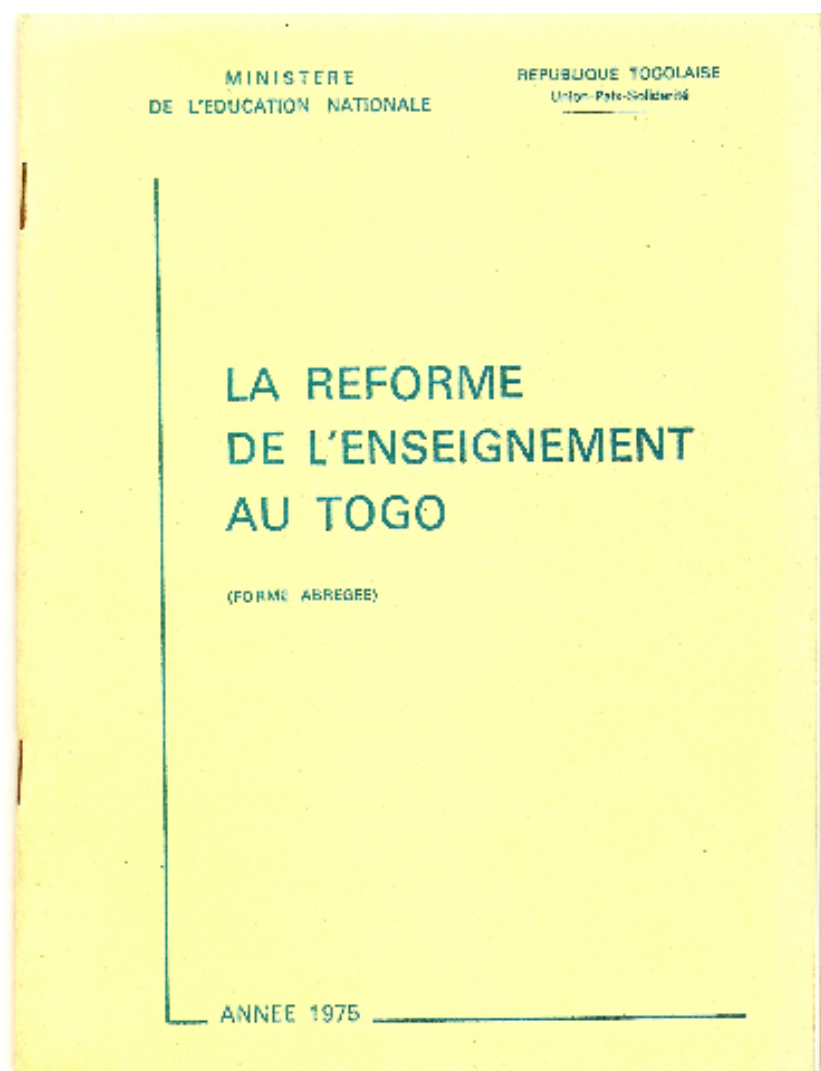
Este es el momento, de acuerdo con Lange, en el que se inicia la cuarta etapa de la evolución del sistema educativo de Togo, que se divide a la vez en varias etapas. La más reciente, que va más o menos de 1990 hasta la actualidad, se tratará en sus aspectos más reseñables en los dos últimos apartados del capítulo y aquí vamos a introducir solamente unas cuantas transformaciones generales que han tenido lugar desde los 60.

Lange, cuyo estudio sólo llega justamente hasta comienzos de los 90, divide lo ocurrido desde 1960 en dos etapas. La primera abarca de 1960 a 1980 y Lange la llama “los años de consenso”, período en el que se produce el mayor desarrollo del sistema escolar, tanto por la demanda y el aumento de la escolarización como por la reforma del sistema de 1975. A grandes rasgos, como veremos, se incrementó la escolarización y el número de alumnos en todos los niveles, continuando la tendencia de

décadas anteriores y existió un gran desarrollo de la oferta pública o estatal, cosa que se manifiesta tanto por el número de escuelas como por la proporción de escuelas públicas respecto del total de escuelas: durante el curso 1970-71 el 66% del total de escuelas primarias eran públicas y diez cursos más tarde eran más del 75% del total, proporción que se mantendría a lo largo de los 80. Las escuelas privadas confesionales representaban al resto de escuelas, mientras que la presencia de escuelas privadas laicas era muy reducida. En cambio, la presencia de las escuelas públicas no era tan fuerte en los ciclos de secundaria. La fuerte demanda y el propósito de los poderes públicos, es decir, del régimen de Eyadema desde 1967, de desarrollar un sistema educativo que fuera la base de la construcción del Estado, de la sociedad y sirviera de impulso inicial a la economía.

La manifestación más clara de todos estos propósitos fue la reforma del sistema en 1975, cuyos principios fundamentales siguen rigiendo el funcionamiento del sistema escolar actual de Togo, tal como nos dijeron algunos responsables del Ministerio de Educación. Esta es la portada de una versión abreviada de esta reforma:

Imagen 2. Portada del documento abreviado de la reforma escolar de 1975



A causa de este hecho, de que muchos de los principios o directrices ahí expresados continúan vigentes a lo largo de los siguientes apartados iremos describiéndolos. A grandes rasgos, la particularidad de esta reforma no era tanto la estructura de los ciclos, la administración u otros elementos, sino darle un carácter modernizador, alejado de la herencia colonial de los lustros anteriores.⁹⁹ Precisamente, el objetivo declarado de esta reforma era crear la *École Nouvelle*, basada en la escolarización obligatoria y universal hasta los quince años y que fuera democrática, rentable y adaptada al entorno. El período de los primeros años de la reforma coincide con la continuación de la tendencia de crecimiento de la escolarización, como veremos en próximos apartados.

La última de los períodos que analiza Lange, el que va de 1980 a 1990, no se caracteriza por ningún cambio estructural sino por el descenso súbito y de cierta profundidad de la escolarización que se inicia en 1980, se prolonga durante cinco años (las tasas brutas de escolarización primaria cayeron del 72% al 52% en esos años), mientras que durante el resto de la década tendrá lugar la recuperación de las tasas de escolarización y del número de alumnos. En el primer capítulo veíamos que ésta había sido la tendencia general del África negra durante esos mismos años, que coinciden con un período de crisis económica tras dos décadas de crecimiento. A esos primeros años ochenta, Lange los llama de la “desescolarización” y los analiza detalladamente en la tercera parte de su libro: muy esquemáticamente se trató de una situación causada por la reducción de la demanda por el descenso de las condiciones de vida y por una valoración a la baja de la escuela ante las escasas perspectivas laborales a corto y medio plazo (la privatización de las empresas estatales y la supresión del reclutamiento de funcionarios). A primera vista, y dada la recuperación que se produjo en poco tiempo (años y fenómeno que Lange no estudia) cabría preguntarse si realmente no se trató de un fenómeno coyuntural, de un ajuste que demostraría la fragilidad de la escolarización ante un cambio de circunstancias. Por último, aunque vayamos a tratarlo con más detalle en los siguientes apartados, a partir de los años 90 lo más destacado es que se va a producir un aumento lento de la escolarización, aunque aumentará especialmente la escolarización femenina. Simultáneamente va a tener lugar un proceso de diversificación escolar en el que, contrastando con lo ocurrido a desde los años 70, las escuelas públicas van a perder peso frente a las escuelas privadas y a las comunitarias, resultado todo ello de una demanda fuerte de escolarización que no es capaz de cubrir, tanto cuantitativa como cualitativamente la oferta estatal o pública.

4.2. Finalidades

Al margen de los principios establecidos en la reforma de 1975 algunas declaraciones o documentos coyunturales podrían citarse para conocer los fines que desde los poderes estatales se adjudica al sistema educativo, pero no cambian la esencia de aquel documento y así nos lo hicieron saber

⁹⁹ Hace falta señalar que el carácter de esta reforma estaba muy ligado al período del régimen de Eyadéma por el que se pasaba en 1975, el del partido único (RPT) identificado con el Estado. No en vano, el documento se abre con una cita del programa político del RPT sobre la necesidad de modernizar el sistema educativo para el desarrollo económico y social de Togo.

varios responsables importantes del Ministerio de Educación.¹⁰⁰ Al respecto, las funciones u objetivos pueden separarse en dos grupos: aquellas relacionadas con la formación del estado, la nación y de la ciudadanía, así como de la interacción entre ellos y aquellos otros centrados en un segundo grupo centrado en el desarrollo económico del país y de la persona.

Por una parte, como institución socializadora, debe convertir a los alumnos en miembros de la nación y partícipes del Estado (en dicho documento se establecen estos principios en un apartado titulado “*Profil du citoyen à former*”). Las escuelas primarias están obligadas a hacer formar a sus alumnos uniformados y a cantar el himno del país ante la bandera. Parafraseando lo que se dice en las bases de la reforma del 75, este Estado, el togolés, va a estar formado por ciudadanos sanos, equilibrados, con espíritu crítico y libertad de ideas, que podrán expresarse del mismo modo. Todo lo cual debe revertir igualmente en la economía, a través de los conocimientos lingüísticos y lógico matemáticos para el hombre de acción. Tal como dice el informe: « *le citoyen ainsi formé sera équilibré, ouvert d'esprit, capable de s'adapter aisément à toutes les situations nouvelles, plein et apte à agir sur le milieu pour le transformer.* » (Ministère de l'Education National, 1975, p. 9).¹⁰¹ Quizás el aspecto más destacable es que la escuela debe adaptarse al medio de desarrollo y ello supone que debe erigirse en transmisora de las lenguas, las culturas y los valores de los pueblos de Togo, siempre que no sean un freno al desarrollo socioeconómico. De este modo « *toutes les valeurs philosophiques positives doivent pouvoir s'exprimer à l'école ainsi que toutes les formes d'expression orale plastique musicale technologique.* » (p. 8). No obstante, el documento sólo detalla que deberían aprenderse dos lenguas togolesas y desarrollar toda una serie de instituciones dedicadas al estudio y a la difusión de las culturas y valores de los pueblos de Togo.

Por lo que hace a la función que se le atribuye de contribuir al desarrollo económico del país, debe producirse una adaptación a sus necesidades productivas, transmitiendo a los alumnos los conocimientos adecuados. Así, se dice en aquellas páginas, aunque de inmediato se señala que el alumno debe recibir una educación para la vida y no un mero diploma, que « *en confrontant l'orientation scolaire et les prévisions des plans de développement, l'école adaptera sa production aux besoins du développement rapide du pays y enfin, l'école doit constituer un système dynamique au service du développement national tout en permettant la libération des dynamismes inemployés ainsi que la familiarisation avec les exigences de la productivité.* » (p.9)

Por último, estos objetivos sólo van a lograrse a través de los tres principios o rasgos que rigen el funcionamiento de la “*École Nouvelle*”: que sea una escuela “democrática” –este es el adjetivo que se utiliza-, o sea, que ofrezca iguales oportunidades a chicos y a chicas y que sea rentable, en la que los recursos sean bien utilizados y se logren dichos objetivos, entre ellos el aumento la calidad del sistema

¹⁰⁰ En realidad cada cierto tiempo se elaboran planes directores que han de orientar el funcionamiento del sistema educativo de Togo. Los veremos en el apartado dedicado a las políticas educativas, pero es el documento de 197 el que resume el carácter que se pretendía dar al sistema escolar.

¹⁰¹ Todas las citas de este apartado corresponden a este documento por lo que a partir de aquí se señalará solamente la página correspondiente a este documento.

educativo a través de la mejora las condiciones, con más profesores, mejor formados, material didáctico adecuado, menores alumnos por profesor, educación post-escolar, educación paralela de los padres y el control sistemático de la salud de maestros y alumno.

4.3. Estructura de cursos y ciclos

La estructura y la graduación del sistema educativo no han cambiado desde 1975 y ya proviene de las reformas que se produjeron en el contexto del AOF tras las II Guerra Mundial que hemos visto en la primera sección de manera que es muy común a entre los países francófonos del África Occidental francesa. Podemos describirlo por ciclos: primaria, secundaria y superior, o bien por grados, como se hace en el documento de la reforma de 1975: preescolar o infantil y a continuación enseñanzas de primer, segundo, tercer y cuarto grado. Por otro lado, se establece una enseñanza obligatoria comprende el primer y el segundo grado, esto es, de los cinco a los catorce años.

Pasando ya a los ciclos, la enseñanza preescolar tiene lugar en los jardines de infancia y no es obligatoria. Va de los 2 a los 5 años y se divide en tres cursos (pequeño o inicial, medio y grande), en la que se aprende a leer algo en francés, se juega se inicia la sanidad y al higiene. La primaria o primer grado constas de seis cursos, la edad de entrada es de 5 años hasta los 11, divididos en tres ciclos o subciclos aunque hay continuidad clara en los temarios. Son los *Cours Préparatoire* 1 y 2 (CP1 y CP2), *Cours Élémentaire* 1 y 2 (CE1 y CE2) y *Cours Moyen* 1 y 2 (CM1 y CM2). Al final de este ciclo debe presentarse uno al CEPD o *Certificat de Fin d'Etudes du Premier Degré*, necesario para pasar al segundo ciclo. La enseñanza secundaria se divide en dos grados (segundo y tercero). Según las leyes, la escuela obligatoria alcanza hasta los el primer ciclo de secundaria, es decir, hasta los 14 años o final de la enseñanza en los *Collèges d'Enseignement Général* (CEG). El primer grado de secundaria se divide en dos ciclos, el ciclo de observación y el ciclo de orientación. Al primero le corresponden los cursos de *sixième* y *cinquième* y al segundo- si hablamos de la enseñanza general- *quatrième* y *troisième*. Efectivamente, tras el ciclo de orientación pueden iniciarse algunas enseñanzas formales, las que se imparten en los colegios de enseñanza artística o artesanal, industrial y comercial. Para las ramas comerciales de la FP se requiere haber terminado el primer ciclo de secundaria. Al final de este ciclo el examen es el *Brevet* o BEPC. El tercer grado o segundo ciclo de secundaria –teóricamente de los 15 a los 18 años- debe dividirse según si se trata de liceos de enseñanza general, técnica o de escuelas especializadas. En cualquier caso, consta de tres cursos. *Seconde*, *première* (tras el cual hay un nuevo examen estatal, el *Probatoire*) y el *Terminal*, al final del cual se lleva a cabo el examen de bachillerato o *Baccalauréat*, uno de los más temidos.

Finalmente, una vez obtenido se puede acceder a la universidad, donde se obtiene la *licence* (más o menos equivalente a una diplomatura), la *maîtrise* (licenciatura) y otros estudios superiores. Alternativamente, se pueden seguir las escuelas técnicas superiores, bastante en auge durante los últimos años, en las que se obtiene el *Brevet de Technicien Supérieur* o BTS. Al margen de estos niveles oficiales, el aprendizaje de un oficio en un taller o lugar de trabajo es otra de las opciones de formación –

muy tenida en cuenta por los padres, como veremos-, pero no conocemos la extensión de las mismas ni las condiciones de acceso, salvo que, en principio, el aprendiz ha de pagar una suma en metálico o en especies por su formación, al margen del trabajo que realice. Además, cuando hablamos con la propietaria de una peluquería que tenía varias aprendices, ésta nos contó que la mayoría de ellas no había acabado la primaria: el nivel conveniente debía ser la enseñanza básica o al menos la primaria, pero “¿qué quieres?” acabó preguntándonos.

4.4. Curriculum y pedagogía

Esta estructura por ciclos que acabamos de describir nos sirve igualmente para mostrar las asignaturas que corresponden a cada uno de ellos. Los documentos en los que nos basamos para realizar esta descripción son *La réforme de l'enseignement au Togo* de 1975 y *Programmes de l'enseignement du premier degré* de 1998, aunque no hay tantas diferencias. Como hicimos en Ghana, visitamos varias escuelas en Togo y, en la medida de lo posible comprobamos que este currículum estaba escrito en muchas de las pizarras de las clases o de las salas de profesores y directores.

Las asignaturas de primaria se dividen en tres grandes grupos: lengua y literatura, matemáticas y las *activités d'éveil*. Durante los seis primeros cursos, en materia de lengua y literatura, comprenden la expresión oral y escrita, lectura, vocabulario gramática y conjugación. Según el documento de reforma de 1975 las lenguas que deben aprenderse en las escuelas son el francés, el ewé (sur del país) y el kabyé (zona norte). El francés debía ser la lengua escolarización en primaria y en los niveles superiores estas dos lenguas que son las vehiculares en Togo. Por lo que pude ver y escuchar, la mayor parte de las clases tanto en primaria como en ciclos superiores la lengua más utilizada era el francés. El estudio de la lenguas autóctonas se orienta de la siguiente manera: durante la primaria, en el sur y centro del país, de Lomé a Blitta, ciudad de la región central, se estudiará el ewé y en el norte, de Blitta a dapaong, el kabyé. A partir de la secundaria se hará al revés pero utilizando como lengua de enseñanza la vernácula, ya que el francés pasará a considerarse lengua extranjera y se estudiará como el inglés. Al estudiar literatura francesa debe priorizarse el estudio de la literatura africana.

Finalmente se encuentran las asignaturas recogidas bajo el título de *activités d'éveil*, que son historia (de Togo, de África y del mundo) geografía, educación moral, cívica y política, educación vial, educación científica e iniciación a la vida práctica, educación física y deportiva, educación musical, artes plásticas y estudio del medio. Se trata posiblemente lo más singular ya que se produce con estas asignaturas un acercamiento a temas como el tráfico, la sexualidad, la higiene general y la higiene de los bebés y de las madres, la alimentación, las drogas, los primeros auxilios; hay espacio también para la economía familiar, el trabajo agrícola. También existía la asignatura de educación moral cívica y políticas estudian las virtudes cívicas públicas y privadas y encuentran su lugar temas como la familia, la política, la protección de la infancia, la economía, la nación, el estado y la ciudadanía y la organización y la solidaridad internacionales.

Una vez se supera el ciclo de primaria, los dos ciclos de secundaria tienen un currículo más específico y parcialmente orientado hacia una formación técnica de cara a los estudios superiores. Se aprende, por ejemplo, una segunda lengua extranjera que es el inglés. Siguen desarrollándose algunas de las disciplinas que acabaos de citar, a las que debe añadirse un ciclo de orientación sindical (esto es característico de la época de la reforma, 1975) e incluso se insinuaba que deben seguirse cursos de preparación militar. El tercer ciclo o secundaria superior se dirigía a la preparación de los estudios superiores. Así, este ciclo se dividía en las series o ramas A, B, C y D de ciencias y de letras, las cuales tenían asignaturas progresivamente especializadas. Al respecto, no hablamos con muchos alumnos a lo largo de la estancia en Togo, pero sí con algunos de estos ciclos y una de las cosas de las que se quejaban eran de lo atrasados que estaban los currículos, no había ninguna innovación y estudiaban lo mismo que sus profesores décadas atrás.

A diferencia de los documentos de Ghana que estudiamos para realizar este apartado, la reforma y los currículos de Togo incluían las principales directrices pedagógicas, es decir, se daba una concepción de lo que debía ser el maestro y las actitudes que debía mostrar respecto de los alumnos. Este es uno de los fragmentos en los que se reflejan estas ideas, quizás acordes a las tendencias pedagógicas de aquellos años y que tampoco sé en qué medida se aplica o se sigue en estos momentos (p. 23):

La directivité doit être proscrite dans les méthodes d'enseignement. Le maître de l'École Nouvelle est avant tout un animateur. Il n'est pas la seule source du savoir. Il est le médiateur du savoir. Dans un souci de promotion collective des élèves le maître veillera à une organisation rationnelle et efficace du travail en groupe. Son action doit consister avant tout à imprégner les élèves de l'idée de l'autodiscipline.

4.5. “Le seconde métier”: el trabajo de maestros y profesores en Togo

E., una mujer, G. e Y., hombres, tenían entre 30 y 35 años cuando nos conocimos en Lomé, en 2005 y 2006. Los tres eran licenciados o diplomados: en Ciencias de la Información, Económicas y Medicina respectivamente, aunque Y. no llegó a aclarar si había terminado. Trabajaban en escuelas primarias y CEG privados como profesores y directores de estos centros. Ejercían lo que ellos mismos llamaron el segundo oficio, “le second métier”. Con este concepto o idea se hace referencia al trabajo de profesor o maestro que licenciados, diplomados y bachilleres realizan en escuelas, principalmente privadas, al no encontrar puesto en los sectores más o menos propios o adecuados a su formación. El auge de las escuelas privadas y la ausencia de centros de formación del profesorado en Togo provocan una demanda de docentes, incluso en las escuelas públicas, que se cubre en parte gracias a esta población instruida. Por sus explicaciones se intuía que se tomaban seriamente su trabajo, pero no había indicios de algo parecido a una vocación o elección personal. E. y G. lo tenían bastante claro: deberían estar trabajando en una radio, en un periódico o llevando la contabilidad de una empresa, pero aceptaban con resignación su segundo oficio, una opción secundaria, lo que se hace cuando hay pocas

posibilidades. Además, la falta de preparación específica, las condiciones de trabajo, el salario, la escasez de materiales para enseñar correctamente, la inestabilidad y, en último lugar, la angustia económica que provoca dirigir una escuela en la que casi hay que perseguir a los padres o enviar a casa temporalmente a los alumnos con el fin de conseguir que se paguen las matrículas (así nos lo contó Y., que, a fin de evidenciar el retraso de los pagos de las matrículas, nos mostró el libro en el que llevaba las cuentas de la escuela privada de la que era director) son otros elementos que complican esta profesión.

El Ministerio de la Educación Primaria y Secundaria de Togo anunció a comienzos del último curso escolar (octubre de 2008) que tenía previsto la reapertura de la *École Normale d'Instituteurs* (ENI, el equivalente a las escuelas de magisterio) de Notsé, en la zona meridional del país, para el mes de diciembre, de la que saldrían en un año 200 maestros formados. Desde que se cerrara en 1983, en Togo no ha existido ningún centro de formación especializada del profesorado como los TTC ghaneses que describíamos en el apartado correspondiente. Este es tan sólo un ejemplo de las diferencias existentes entre ambos sistemas y una muestra de las dificultades de hacer una comparación entre ellos, ya que las categorías no son equivalentes. Si ya resultaba complicado establecer lo que era un maestro formado en Ghana, la diversidad de situaciones de los docentes de Togo no hace las cosas más sencillas. Por otra parte, no hemos encontrado estudios similares a los resumidos en el apartado anterior sobre las condiciones de trabajo, las características y las actitudes y perspectivas de los maestros y profesores, de modo que tendremos que guiarnos un poco por las opiniones y situaciones que recogimos en las escuelas del sur y del extremo norte de Togo, que no son exhaustivas ni representativas. La mayor parte de este punto estará dedicado al profesorado de la escuela primaria pública, ya que es el grupo de docentes del que contamos con más información y el que más nos interesa en tanto que estamos estudiando las decisiones familiares de escolarización en este ciclo.

Para entender un poco mejor la siguiente descripción conviene adelantar, ya que habrá un apartado específico dedicado a este tema que en Togo hay cuatro tipos de escuelas: las públicas, las privadas confesionales, las privadas laicas y las EDIL o escuelas comunitarias. Todas ellas aparecen en los anuarios estadísticos y, aunque se la distinción público-privado es complicada ésta es una de las diferencias con Ghana, donde la única división que se hacía era entre público y privado, dada la situación de concierto o asociación de una gran parte de las escuelas confesionales. Así, de acuerdo con el anuario estadístico 2002/03 el sistema educativo togolés contaba con 27504 maestros en primaria, que se distribuyen de esta manera: 14777 en la escuela pública, 2905 en la católica; 1181 en las protestantes; 5365 en las escuelas privadas laicas, 3171 en las EDIL y 97 en las islámicas. Por su parte, Los *Colléges d'Enseignement General*, donde se estudia el primer ciclo de la secundaria cuentan con 6999 profesores (3412 en los públicos, 243 en los católicos, 99 en los protestantes 3184 en los privados laicos y 61 en los islámicos). Los liceos –segundo ciclo de secundaria- tienen 2002 profesores, una gran mayoría de los cuales son hombres, a diferencia de los ciclos anteriores, si bien los hombres son más de la mitad de los docentes excepto en preescolar.

Para entender el nivel de formación de los maestros y profesores de Togo hay que repasar

brevemente sus sistemas de formación y los medios y requisitos de reclutamiento, diferenciando entre los distintos tipos de escuelas. Así, desde 1968 a 1983, el acceso y la formación pedagógica del profesorado de primaria de la escuela pública ocurrían del modo siguiente: tras superar unas oposiciones en las que era suficiente tener el título de BEPC -al final del primer ciclo de la secundaria- los futuros maestros recibían una enseñanza de tres años en la *École Normale d'Instituteurs* de Notsé. Se trataba de una formación pedagógica en la que se ampliaban simultáneamente los conocimientos que iban a impartirse. La llegada de la crisis financiera del estado y la aplicación de los planes de ajuste estructural obligaron a reformar este proceso. Se elevó a BAC el título para poder participar en las oposiciones y se redujo a un año la formación en el ENI. Sin embargo, entre 1985 y el año 2000 no salieron del ENI sino tres promociones de maestros con un año de formación pedagógica. Finalmente, ante este panorama, el ENI, con la ayuda del Banco Mundial organizó entre 1986 y 1995 un programa de reciclaje y de formación pedagógica para los maestros de tres meses de duración. Actualmente estos programas se llevan a cabo gracias a las inspecciones regionales y locales, pero muy irregularmente y a veces con una duración de una semana o varios días. Por ello, el estudio de la formación actual del profesorado se ha dividido entre la formación académica y la formación pedagógica. La siguiente tabla muestra cómo ha evolucionado el nivel académico de los maestros de primaria de Togo:

Tabla 1. Nivel académico de los maestros de primaria de Togo.

TÍTULO/CURSO	90-91	97-98	02-03
BAC O SUPERIO.	6%	9,5%	11%
PROB.-BEPC	57%	69%	72,7%
CEPD	37%	21%	15,3%
SIN DIPLOMA	0%	0,5%	0,3%

Fuente: PASEC-Togo (2004)

Obsérvese que ha aumentado el porcentaje de profesores que tiene al menos el título de la enseñanza básica (BEPC), que son tres cuartas partes del total de maestros, los cuales, junto al 11% que son bachilleres o más suman, el 84% de todos los profesores. Comparando esta tendencia general con los distintos tipos de escuelas, apenas hay diferencias entre ellas. Sólo las EDIL o escuelas comunitarias tenían en el curso 2002/03 unos maestros con un poco menos de formación, aunque más de la mitad de éstos tenía como mínimo el primer ciclo de la secundaria. La formación académica de los profesores de segundo ciclo también ha aumentado: casi más del 50% de los profesores de CEG tenía durante el curso 02-03 títulos superiores (en el curso 97/98, apenas el 26%) y el 94,5% de los profesores de los liceos tienen estudios superiores (en el curso 95-96 eran el 84%). Por último, el 90% de los profesores de liceo tenían un título de enseñanza superior.

Este nivel de formación ha de entenderse, al menos en parte, por las condiciones de reclutamiento de profesores en la escuela pública. Como contaremos a continuación hay dos categorías de maestros que se contratan por el Estado: los funcionarios y los auxiliares. En enero de 2005 se

convocaron unas oposiciones que supusieron un cambio respecto a las anteriores. Las anteriores convocatorias exigían, como mínimo, el BEPC para primaria, el BAC para el CEG y un título de superior para el liceo. A partir del 2005, el nivel se ha aumentado un ciclo: se requiere el BAC para primaria, la *licence* (ciclo de tres años en la universidad) para CEG y la *maitrise* (cuatro años) para el liceo. Una vez que se es funcionario, como ocurría en Ghana, aquellos que quieran ascender deben presentarse a unos exámenes pedagógicos con el que se puede llegar a ser director de los centros. Formalmente es posible que se exijan unas condiciones a todos los centros para reclutar a sus maestros pero por lo que nos dijeron los directores de los centros cada uno utilizaba sus criterios, aunque el que no hubiera muchas diferencias de cualificación significa que al menos hay un criterio basado en los estudios. Por lo que respecta a la formación pedagógica de los maestros y profesores, la investigación del programa PASEC de Togo (curso 2000-01) es la única que proporciona algunos datos para los cursos de CP2 y CM1, segundo y sexto de primaria: en el primer curso, el 14% de los maestros tiene una formación pedagógica de 1 ó 3 años; el 37% una formación pedagógica de tres meses y el 49% carece de formación. Estas categorías presentan los siguientes porcentajes en CM1, 17,4%, 31% y 51,6%. En ocasiones, el nivel de formación pedagógica coincide con el estatus de los maestros, que depende fundamentalmente del modo en el que han accedido a su puesto. Según dicho estudio, los maestros de la escuela primaria pública togolesa se dividen en tres categorías (curso 200-01) y aquí aparece una nueva categoría fundamental para entender el desarrollo de las escuelas públicas en Togo, la de los profesores temporales o voluntarios. En primer lugar estaban los maestros funcionarios, que eran el 33,8% del total de maestros y con salarios y unas mejores condiciones. En segundo lugar están los auxiliares, que eran el 50,3% del total: contratados por el Estado pero con peores condiciones y con una formación pedagógica de corta duración. Finalmente, los maestros temporales o voluntarios son los reclutados por las comunidades o las propias escuelas ante la falta de maestros y pagados –sus salarios son muy bajos- gracias a las cotizaciones paralelas (una matrícula al margen de la oficial por decirlo brevemente) de los padres. De acuerdo con el estudio de PASEC (*id.*) eran el 16,9% de los maestros en el curso 2000-01. No podemos comparar esta distribución con la de principios de los 90 porque las categorías no eran equivalentes, pero son muchos los testimonios –maestros funcionarios, inspectores- que nos aseguraron que en la última década la pauta de contratación de maestros había consistido, ante la falta de recursos públicos, la contratación de sólo auxiliares, lo que obligaba a muchas comunidades y escuelas a contratar y pagar maestros temporales o voluntarios. Como ejemplo, en sólo dos cursos, es decir, con datos del curso 02-03, el porcentaje de maestros funcionarios descendió hasta el 28,6% (se jubilan o pasan a la inspección) y el porcentaje de auxiliares y voluntarios aumentó hasta el 52,8% y el 18,6% respectivamente.

El estatus de un maestro en las escuelas públicas y su equivalente dentro de las privadas, las confesionales y las EDIL marcan las condiciones de trabajo y los salarios que cobran. Este es el aspecto que conocemos un poco mejor, gracias a las entrevistas con los directores de centros y con algún profesor, pero, por lo que vimos, la percepción de los maestros de su entorno escolar y de los medios de los que disponen no parece muy diferente de la que tenían los profesores ghaneses. Las quejas más

comunes tienen que ver con los salarios, bajos, que llegan con retraso, los contratos de trabajo por meses o incluso por horas; la falta de material adecuado y la circulación de las fotocopias entre los maestros, clases en mal estado, más de 50 alumnos por maestro y, a veces, con edades y situaciones muy distintas. La situación se agudiza en las zonas rurales y también he visto, en el norte de Togo, la construcción de casas para los maestros junto a la construcción de las escuelas. Concerniendo este último tema, no es raro que los profesores comenten que a veces los alumnos llegan en tan mal estado a clase -tras haber caminado durante bastante tiempo o por no haber comido lo suficiente ni por la mañana ni al mediodía- que su trabajo es inútil, porque los alumnos se duermen o no pueden prestar suficiente atención. Uno mismo lo ha visto en una escuela primaria privada de Lomé cuando, a primera hora de la tarde, algunos alumnos se quedaban dormidos sobre las mesas de sus pupitres. El maestro comentó con resignación que poco podía hacer al respecto. Es más, al principio de la clase nos sorprendió ver que el maestro manda hacer unas cuantas actividades físicas como levantarse y sentarse varias veces de las sillas; para intentar que estén un poco más despiertos, aseguró.

Los salarios y la forma de financiación de los mismos son uno de los principales indicadores para comprobar las diferencias entre los distintos tipos de maestros, dependiendo de su categoría y del tipo de escuela y permite a la vez observar las diferencias con Ghana. Si ahí hemos visto que los salarios de los maestros de las escuelas públicas y concertadas eran fundamentalmente responsabilidad del Estado, en Togo los salarios se distribuyen, incluso en los distintos tipos de escuelas, entre los padres y el Estado. En primer lugar hay que aclarar que las escuelas privadas confesionales, las laicas y las EDIL tienen sus propios criterios para seleccionar a sus profesores e incluso sus centros de formación complementaria, como sucedía, por ejemplo, con la red de escuelas primarias católicas de la Región de las Sabanas en el extremo norte de Togo, que conocimos un poco. Como en Ghana, en las escuelas privadas parece que se da más importancia al control del trabajo del maestro y a la disciplina dentro del centro que a una formación académica elevada, aunque como hemos visto, el nivel de formación no es muy distinto entre los distintos tipos de escuelas. Por lo general, de algunas de las entrevistas que hicimos, tanto en las escuelas privadas como en las confesionales, el nivel mínimo que se suele exigir a los profesores es el de la enseñanza básica o BEPC. Las EDIL o escuelas comunitaria, como aparecen en lugares donde los padres tienen menos recursos y las condiciones de trabajo no son muy buenas y los maestros puede ser simplemente algunas de las personas de la zona con más estudios, la formación de los maestros es un poco menor. La singularidad se encuentra en lo que podría llamarse una asociación entre los padres y el Estado para financiar a los maestros, ya que al mismo tiempo que una parte de los salarios de los maestros de las escuelas públicas la pagan directamente los padres, maestros una proporción de profesores de escuelas privadas confesionales y de las EDIL reciben su salario de fondos estatales. En el próximo apartado veremos con detalle los porcentajes que describen esta situación. Este es uno de los rasgos que claramente diferencian Togo de Ghana.

Más concretamente, los sueldos dependen de la escuela y de la antigüedad del docente y ello tanto en las públicas como en las privadas -muy heterogéneas y no necesariamente elitistas.

Encontramos distintas cifras según las personas a las que preguntamos, pero nos servirán para tener una idea. En Dapaong, en el norte de Togo, el subdirector de una escuela nos dijo que los maestros de una escuela pública primaria cobraban entre 41000 y 54000 francos cfa (entre 62 y 82 euros al mes). En cambio, el director de una unidad de inspección de Lomé nos dijo que se ganaba entre 30000 y 40000 francos (50-61 euros). En todo caso los maestros auxiliares cobran menos y un maestro voluntario - pagado por los padres- puede llegar a cobrar tan poco como 10.000. Los profesores de los CEG y los liceos públicos ganan más, aunque de nuevo hay un intervalo dependiendo de las características de cada uno, aunque pueden estar a partir de los 80000 francos (120 euros). Los maestros de las escuelas primarias católicas de la Región de las Sabanas ganaban 17000 francos al mes, el salario mínimo, que era un poco mayor en el sur del país. En las EDIL que conocimos supimos que un maestro gana cerca de 10000 francos y sólo los meses de curso escolar. Por último, el sueldo en las escuelas privadas depende de la categoría de las mismas y del estatus del profesor y ello va desde los 17.000 francos del salario mínimo, a los 30000 de un director o un profesor de CEG a los 125000 que pueden llegar a ganar un profesor de un liceo privado prestigioso. Ahora bien, incluso en los centros privados no es raro que se contrate a los profesores por horas, de ahí que la figura de nuevo del profesor itinerante que va de un colegio a otro. Tampoco es raro, como sucedía en Ghana, que los profesores tengan un segundo trabajo con el que complementar el sueldo, desde el trabajo en un pequeño pedazo de tierra a las clases de repaso.

4.6. Administración, gestión y financiación del sistema escolar

Togo es un Estado administrativamente descentralizado en las cinco regiones que describíamos en la primera sección (*Maritime, Plateaux, Centrale, Kara y Savanes*), las cuales a su vez se dividían en prefecturas y en algunos casos en subprefecturas. Por lo que respecta al sistema educativo, la reforma de 1975 contemplaba que la gestión del sistema educativo se centralizaba en un Ministerio de la Educación Nacional, que, a través de direcciones generales, iba a ocuparse de todos los aspectos y de todo el territorio del sistema educativo. La gestión territorial, tal como la conocimos durante la estancia de 2005 estaba descentralizada administrativamente, ya que se habían instaurado seis regiones educativas al frente de las cuales se encuentra la dirección regional de educación, que es la encargada de ejecutar administrativamente los planes del ministerio de enseñanza primaria y secundaria. Estas regiones educativas eran las mismas que las administrativas generales excepto el caso de la *Maritime* que se divide en dos desde 1996: Lomé, exclusivamente urbana, que abarca la capital y sus alrededores más cercanos y el resto de la *Maritime* en sí misma. A la vez cada región se divide en circunscripciones pedagógicas de las que es responsable un servicio de inspección.

A nivel político o ministerial, más o menos desde agosto de 2003 se han ido sucediendo cambios en la estructura de los ministerios que se ocupan del sector educativo, uniéndose o separándose según las circunstancias políticas. Casi cada cambio de gobierno supone una nueva ordenación de estos ministerios educativos y de sus competencias, aunque los cambios no aparentan ser de calado, más bien

de nombre y de personas. Así, durante nuestra primera estancia en Togo existían estos tres ministerios, que fueron los que visitamos: el Ministerio de la Enseñanza Primaria y Secundaria; el Ministerio de la Enseñanza Técnica y Profesional y el Ministerio de la Enseñanza Superior y de la investigación. A modo de ejemplo, antes de la reforma de 2003, el primero y el tercero de estos ministerios eran uno solo. Cada uno de estos cuenta con las direcciones generales u otros niveles propios de cualquier administración estatal. Si exceptuamos estas divisiones y cambios ministeriales y que en Togo no existe una unidad similar a lo que en Ghana era el *Ghana Education Service*, no hay grandes diferencias entre la gestión y administración del sistema en los dos países.

El tema de la financiación del sistema escolar, de sus componentes y de la participación de los padres o familias en la misma se va a tratar de modo bastante menos preciso que en el caso de Ghana, ya que hay bastante menos información, aunque sí se pueden comparar los dos países ya que la visita a las distintas escuelas y la información de algunos estudios nos lo permite. Conviene empezar señalando que el criterio de la financiación complica mucho el que se pueda distinguir claramente entre escuelas privadas y escuelas públicas, ya que, salvo las llamadas privadas laicas (para diferenciarse de las confesionales), el resto de escuelas de Togo funcionan en mayor o medida gracias a las contribuciones de los padres y del sector público. Por ello mismo la idea de la participación comunitaria en el sistema escolar es más amplia o al menos se articula de otra manera que en Ghana. Empezando por las escuelas públicas -escuelas primarias y CEG, sobre todo-, éstas y, en general, una parte de la administración escolar o educativa se financian gracias a los recursos del Estado destinados a educación, los cuales, parcialmente, provienen de las matrículas (o *frais d'escolarité*) que oficialmente se recaudan en las escuelas, CEG y liceos públicos. Estas matrículas se destinan al funcionamiento y administración del sistema, a pagar los salarios de los profesores funcionarios y otro personal y, eventualmente, al material que necesitan las escuelas para funcionar, incluidas las reformas o construcciones de aulas. Estas tasas o matrículas eran –durante nuestras estancias en Togo en 2005- distintas según el nivel, la región (se argumentaba que se tenía en cuenta el nivel de renta de los padres) y el sexo del alumno, ya que era menor la de las chicas. En primaria, estas matrículas oscilaban entre los 1100 FCFA para los chicos y los 800 FCFA para las chicas de la región de las *Savanes* y los 2500 FCFA (chicos) y 1800 FCFA (chicas) de la región educativa de Lomé. Respecto a la secundaria, y sólo en Lomé, las matrículas en los CEG (primer ciclo de secundaria) era de 5500 para los chicos y de 4500 para las chicas, mientras que en Liceos era de 8000 y de 7000 FCFA, chicos y chicas, respectivamente. A estas matrículas hay que añadir que las escuelas cobraban lo que se llamaban “cotizaciones paralelas” de los alumnos, una contribución que se puede parecer a las contribuciones a las asociaciones de padres de alumnos que tenían lugar en Ghana. Según nos contó la directora de una escuela primaria que visitamos en Lomé, estas cotizaciones eran de unos 1500 francos CFA al año por alumno. El 40% de esta cotización era para la inspección de la circunscripción pedagógica y el 60% restante par el Comité de gestión de recursos escolares, que es un órgano presente en cada escuela, dirigido por el personal docente y los padres, y que entre otras cosas intenta suplir las carencias de las escuelas. Con estos fondos, por ejemplo, se contratan profesores

voluntarios, se construyen aulas cuando de las que se dispone no tienen capacidad para albergar a todos los alumnos y se adquiere el material didáctica, desde tizas o bolígrafos a cuadernos, para que los maestros puedan trabajar. En estos aspectos, sí existe un paralelismo claro entre la participación de los padres en el funcionamiento de las escuelas públicas de Ghana y Togo. Las dos siguientes fotografías corresponden a dos edificios de aulas de una escuela primaria de Lomé: el primero es un aula construido (hacia ya tiempo, el deterioro es claro), con fondos estatales y el segundo es más reciente, con la participación de los padres. Aunque la tomamos un poco de lejos, se aprecia que está hecha de con un techo de uralita, unas estructura de madera y una paredes de cañas o troncos finos unidos por alambre. Dentro del aula había bancos, mesas, la pizarra y, a primera vista, más o menos el material necesario para dar las clases.

Foto 3. Aulas de escuela primaria pública en Lomé



Foto 4. Aulas de la misma escuela primaria pública



Fotos: M. R.

Los distintos informes que consultamos para conocer cuál era la contribución de los padres a la financiación –a través de las matrículas y de esas cotizaciones- del sistema educativo público o estatal no daban información tan precisa como la que encontramos en Ghana y tampoco permiten saber si se trata de tendencias que se han amentenido, reducido o acentuado. En realidad, el único dato del que se dispone es que, en 1999, el 8% de maestros –los llamados maestros voluntarios o temporales- de escuelas primarias públicas (la proporción es CEG y liceos es menor) reciben su salario de los fondos propios de cada centro, es decir, de los padres o usuarios (Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche, 2002). De cara a continuar esta investigación debería conocerse, como señalábamos, la evolución de estos porcentajes. Por lo que hace a la construcción de aulas, no he encontrado ninguna referencia –tampoco existía en Ghana- que pueda indicar el grado de participación de los padres. Quizás pudiera servirnos de algo, por las fotos que hemos visto, saber qué proporción de las aulas está construida de una material u otro, pero ello implicaría suponer que el material nos indica cómo se ha financiado –los edificios más simples los han pagado los padres, por ejemplo- y eso es mucho suponer. Al respecto, hablamos con la directora de una escuela primaria pública de un pueblo relativamente importante del sur de Togo que, como aquella de las fotos, tenía aulas sólidas, construidas con cemento, y otras más simples a cuya construcción había contribuido ella misma –funcionaria con muchos años en el cargo y un buen salario- pagando una parte de la construcción. Nos aseguró que luego iba a exigir que se le devolviera el Ministerio de Educación, pero mientras tanto se habí construido gracias a ella y a una ONG que pagaba las matrículas de parte de los alumnos de la escuelas. Con todo vale la pena señalar

que durante el curso 02/03 el 24% de las aulas de las escuelas públicas no estaban hechas de cemento, otros materiales más sólidos o incluso adobe sino de otro tipo de materiales.

Como señalábamos al comienzo, la participación pública en el sistema educativo no se limitaba o limita a conjunto de escuelas o al sistema público propiamente dicho. La mayor parte (el 91% en el año 1999, Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche, 2002) del presupuesto o, mejor dicho, del gasto público en educación se destinaba al sistema pública pero el 9% restante se destinaba a subvencionar parcialmente del funcionamiento de las escuelas confesionales, de las EDIL o escuelas comunitarias-que se describirán con más precisión en los próximos apartados- y a pagar los salarios de una parte de sus profesores. Al margen de esta ayuda, las escuelas confesionales se financian, a grandes rasgos, de las matrículas de sus alumnos y de ayuda exterior, mientras que las EDIL funcionan con las contribuciones de los padres y de, puntualmente, ayuda externa. La ayuda estatal o pública a las escuelas confesionales se materializaba del siguiente modo en 1999:¹⁰² el 34% de los maestros de primaria de estas escuelas (el 4% del primer ciclo de secundaria y el 13% del segundo) recibieron su salario de recursos públicos y las subvenciones llegaron a los 1500 millones de cfa para la primaria y 300 para la secundaria, aunque esto dice poco si no conocemos cuanto suponía proporcionalmente al presupuesto o al gasto total de funcionamiento de las escuelas privadas.¹⁰³ Por lo que hace a las EDIL, en 1999, era el 16% los maestros cuyos salarios estaban financiados públicamente. Las únicas escuelas primarias y secundarias de primer ciclo que no reciben ninguna ayuda, de acuerdo con los datos que proporciona el informe que estamos utilizando y con lo que nos dijeron los directores de estas escuelas en 2005, son las privadas laicas, cuyo funcionamiento describiremos en el siguiente apartado. Sólo los centros privados laicos de formación técnica y profesional tienen o tenían en 1999 (*Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche*, 2002) una parte de sus profesores y de su personal administrativo financiado públicamente. En resumen, a falta de información necesaria para saber si la contribución de los padres, usuarios, familias o, en general, los recursos privados, son menores o mayores en Ghana o en Togo, más aún con la introducción de la gratuidad en Ghana –que hace poco se ha extendido a Togo, como veremos- hay una serie de diferencias claras sobre el papel en cuanto al estatus de las escuelas, su funcionamiento y su administración, como que no existan escuelas comunitarias, estrictamente hablando, en Ghana, los acuerdos establecidos entre las escuelas confesionales y el Estado o la articulación de la participación de los padres tanto en la gestión como en la financiación de la escuela. No obstante, al comparar el funcionamiento real de las escuelas, la participación de los padres y la distribución de los gastos entre los sectores públicos y privados, las diferencias –en las pautas o procedimientos, no en las cantidades, no parecen tan grandes: en uno y otro

¹⁰² Los datos que se ofrecen en el informe ya citado no diferencian los tipos de escuelas confesionales. Los responsables de algunas unidades educativas católicas con los que hablamos en 2005 nos dijeron que la colaboración con el Estado se mantenía tanto con las subvenciones como con los salarios de los maestros. Por otro lado, un responsable de una escuela protestante muy conocida de Lomé nos dijo que la red de escuelas protestantes no recibía ningún tipo de ayuda. Nos pareció un poco extraño, pero no pudimos contrastarlo y estos informes tampoco ayudan.

¹⁰³ Si se puede calcular que estas subvenciones eran el 6,7% del gasto total del Ministerio de Educación para los ciclos de primaria y de secundaria, pero habría que ver su evolución o compararlo con otros países para llegar a alguna conclusión.

país los padres han de colaborar directamente en el funcionamiento de las escuelas públicas a margen de los recursos que proporciona el Estado y éste a su vez dedica una parte de sus recursos a financiar una parte del resto de la oferta.

En cambio, sí que aparecen diferencias en otro de los asuntos relativos a la financiación del sistema, la existencia de ayuda externa o a la cooperación del desarrollo del sistema educativo, su cantidad y la distribución de la misma entre los diversos sectores educativos. Este aspecto ocupaba varias páginas del apartado de Ghana porque se disponía de la información para tratarlo y porque ese país ha recibido ayudas sustanciales de gobiernos y organismos multilaterales y se ha implicado o ha participado en muchas o todas las iniciativas mundiales dedicadas a lograr alguno de los objetivos fijados en las agendas internacionales. La descripción de este aspecto por lo que concierne a Togo es mucha más sencilla porque, como veíamos en el apartado anterior, desde los problemas políticos de comienzos de los noventa se suspendió la cooperación oficial al desarrollo de la Unión Europea, de algunos de sus países miembros y de los Estados Unidos. Además, los proyectos educativos impulsados por instituciones como el Banco Mundial han sido muy escasos y no ha formado parte de ninguna iniciativa de renombre, ni la de la “Vía Rápida”, descrita en el primer capítulo, ni la de los países endeudados o HIPC ni cualquier otra relacionada con el programa de Educación para Todos o los objetivos de desarrollo del Milenio. En el próximo capítulo compararemos las cantidades o la ayuda por alumno que ha recibido cada país y si este hecho puede haber influido en el proceso de escolarización.

No obstante, nos interesa destacar aquí que, según los datos que proporciona el informe que ha servido para hacer este apartado (Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche, 2002), pese a que se deja bastante claro que la ayuda externa hubiera sido una contribución importante para el desarrollo del sistema educativo, durante la década de los noventa sí ha llegado una ayuda y ésta no sólo se ha dedicado especialmente la inversiones educativas o de capital –comparadas a las de funcionamiento- sino que durante todos estos años la mayor parte de esta inversión se ha relaizado gracias a esta ayuda o recursos externos. En principio, durante los 90, casi todo el gasto público se ha destinado a gastos de funcionamiento: si durante esa década el % del PIB destinado a la educació ha sido como medio, aunque con altibajos, del 4,5%, poco menos de 0,5 de estos punto se han dedicado a la inversión en capital. Y tres cuartas partes de esta inversión se han finaciado gracias a la ayuda externa (Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche, *id.* tabla 1.3). En este sentido, tanto Ghana como Togo, aunque en diferente medida seguirían la tendencia o pauta que Kiatev (1999) describía en la cita del inicio del apartado dediocado a la financiación del sistema en Ghana, según el cual, los recursos del Estado o públicos se dedidacaban al funcionamiento del sistema educativo, al que también contribuían las familias y comunidades, mientras que los externos se destinaban a la inversión. No obstante, siendo esto bastante cierto, no hay que olvidar, aunque no se haya podido establecer la medida en que esto ocurre, tanto en Ghana como en Togo los padres, las familias y las comunidades particpan tanto en la financiación del funcionamiento como en la inversión, construyendo aulas o rehabilitando y arreglando las ya existentes y deterioradas.

5. El acceso a la educación básica en Ghana: evolución, pautas actuales, desigualdades y aprendizaje. Políticas educativas y demanda escolar

El apartado que sigue trata de ampliar la descripción del contexto escolar de Ghana y Togo desde otra perspectiva a la del apartado anterior: mostraremos cuál ha sido la evolución de la escolarización, o sea, la expansión, acompañada de períodos de contracción, educativa en Ghana y Togo, desde los años 60, cuál es la situación actual del acceso a la escuela en los dos países utilizando para ello varios indicadores y, finalmente, se relacionarán los elementos de este proceso con los cambios en la oferta (reformas y políticas públicas e incluso el impacto de la ayuda al desarrollo en esta materia) y en la demanda escolar, que tiene su reflejo sobre todo en la distribución de los alumnos entre los distintos tipos de escuelas, si bien ninguna de estas dos dimensiones es completamente independiente. No será una evaluación exhaustiva de los efectos de las políticas educativas de ambos países o de las circunstancias y decisiones familiares sobre el aumento o el descenso de la escolarización durante períodos concretos, sino que, con estudios ajenos y aportaciones propias, se planteará alguna hipótesis y se buscará detectar algunos aspectos concretos que puedan orientarnos y dar lugar a investigaciones ulteriores y más completas.

La exposición, tanto de esta parte como de la relacionada con Togo, se divide en los siguientes apartados. Los aspectos más generales se verán en este apartado dedicado a Ghana pero, como ha sucedido en otros apartados, vale igualmente para Togo. En primer lugar, se expondrán algunas cuestiones relacionadas con los datos y los indicadores que van utilizarse y con los riesgos de comparar tanto los sistemas de ambos países como la evolución de cada uno de ellos a lo largo del tiempo, cosa que dificultan las reformas y los cambios en la estructura de los ciclos que se han experimentado desde los años 60, que ya describimos en el apartado anterior. Hecho esto, mostraremos muy sucintamente cómo ha cambiado el acceso a cada uno de los niveles educativos en Togo y Ghana, desde el preescolar al superior, para acabar mostrando cuál es la situación actual en estos dos países. En tercer lugar, estudiaremos con más detalle cuál ha sido la evolución de la escolarización en los niveles de primaria y el primer ciclo de secundaria (lo que en ambos países es la educación básica) durante las últimas dos décadas y media aproximadamente. Contrastaremos varias fuentes de datos para mostrar cuáles han sido las principales tendencias y dibujar más precisamente cómo ha evolucionado el acceso a estos ciclos. Al final, cuando estudiemos la situación actual se introducirán varios indicadores (tasas de finalización de ciclo, abandono, repeticiones) y otro tema, como es el de las desigualdades de acceso, que nos permitirán conocer mejor cómo transcurre la escolarización. También dedicaremos una escueta sección a los resultados de esta escolarización y a la calidad de la enseñanza o el aprendizaje en estos países, lo que complementará un poco la descripción, más centrada en el acceso a la escuela. Esta parte finalizará comparando los resultados o las tendencias generales de ambos países con la región Ashanti de Ghana, la Marítima de Togo y con las principales ciudades de ambos lugares, Kumasi y Lomé, ya que es ahí donde realizamos el trabajo de campo. A continuación describiremos las políticas educativas o las reformas que se han llevado a cabo en ambos países y los efectos que han tenido o podido tener sobre la

escolarización en los niveles que hemos llamado básicos. La siguiente sección se dedicará a mostrar algunos indicios o pruebas del papel de la demanda para explicar los cambios o la evolución del acceso a la escolarización. Un indicador de esta variable consiste en estudiar los distintos tipos de escuelas que hay en Ghana y Togo y los cambios en la distribución de alumnos. Esto último tendrá un apartado propio porque la descripción de los tipos de escuela tiene valor en sí mismo.

5.1. Origen de los datos, indicadores y cambios de ciclos escolares

Utilizaremos fundamentalmente cuatro fuentes de datos. Las dos primeras son de tipo administrativo u oficial: las bases de datos educativos del Banco Mundial y del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, en inglés) y los anuarios estadísticos que publican los ministerios correspondientes de Ghana y Togo a través de sus departamentos de estadística o de otros organismos (en el caso de Togo la *Direction Générale de la Planification Éducative* y en Ghana el *Ghana Education Service*, que ya hemos descrito en un apartado de este capítulo). En realidad, las bases de datos del BM y del UIS son la misma y, además, deberían coincidir, ni que fuera aproximadamente, con los que elaboran las oficinas de los países, ya que, según explica el UIS al presentar su base, las estadísticas escolares de cada país se elaboran a partir de los cuestionarios que se solicitan a éstos dos veces al año, si bien no se añade cómo, si se corrigen o adaptan para los anuarios que luego se publican. Veremos, sin embargo, que no siempre coinciden los datos procedentes de estas dos fuentes. A pesar de ello, las bases de datos de estos organismos internacionales son necesarias porque permiten, teniendo mucho cuidado con ciertos detalles que comentaremos enseguida, una comparación a lo largo del tiempo de lo ocurrido en dos o más países¹⁰⁴.

Por lo que hace a los anuarios estadísticos oficiales que se publican en Ghana y Togo, de ellos se obtiene, a partir de la información recogida desde las escuelas y de cálculos demográficos hechos fundamentalmente con los censos de población, las tasas de escolarización e información bastante precisa del número, el estado y el tipo de escuelas y del número de profesores y su formación, entre otras cosas. Además dichos datos están disponibles de cada región del país o incluso de unidades administrativas menores.¹⁰⁵ En Togo pude acceder fácilmente a un centro de documentación público

¹⁰⁴ La principal diferencia entre estas bases de datos de estos organismos internacionales es el período de tiempo que abarcan: la información es muy completa a partir de mediados o finales de los años 90 en ambas, pero la del UIS sólo proporciona algunas tasas desde 1999, mientras que la del BM lo hace desde los 70, aunque de manera discontinua. Además de estas consultas, se ha contrastado información y se ha añadido otra a partir de los anuarios en papel de la UNESCO y de los *African Development Indicators* del BM que hemos podido revisar, que son sólo unos pocos –los que encontramos en bibliotecas universitarias- y de años muy diversos.

¹⁰⁵ Durante el tiempo que pasé en Ghana y Togo vimos algunos de los pasos a través de los cuales se recogen estos datos y estuve en los lugares en los que se ordenan. En ambos países, las escuelas deben rellenar y entregar, a la inspección del distrito o unidad administrativa a la que pertenecen, un formulario (datos sobre maestros, alumnos, material del que se dispone, etc.; no conseguí ningún ejemplar ni en Ghana ni en Togo) sobre su escuela que previamente se le ha entregado. En Togo, con estos cuestionarios, el responsable de estadística de la inspección elabora un informe que envía al servicio de estadística o planificación. Conocí al responsable de estadística de una inspección educativa de Lomé y vi cómo, con varias hojas de papel, un lápiz o un bolígrafo y una calculadora revisaba y ordenaba los formularios que tenía. También en Lomé, en el Ministerio de la Educación Primaria, conocí a uno de los estadísticos de la DGPE, que me mostró el lugar, una sala con ordenadores, en el que trabajaban y hacían los anuarios estadísticos o aquello que les solicitaran. En Ghana, la estancia en Kumasi coincidió con el

situado en el propio Ministerio de Educación Primaria y consultar los anuarios desde comienzos de los noventa hasta el último que se había publicado en aquellos momentos (marzo de 2005), que era el del curso 2002/03. Por el contrario, en Ghana no existía, en el *Ghana Education Service* ni en las oficinas regionales o metropolitanas que visité, nada parecido a un centro de documentación público, de manera que la mayoría de los datos que se han obtenido provienen directamente de los anuarios y publicaciones disponibles en la página del Ministerio de Educación ghanés y que sólo cubren desde el curso 2001/2002 hasta el 2006/07.¹⁰⁶ Algunas investigaciones e informes realizados con datos oficiales anteriores a esa época han permitido completar las tablas de datos.

La tercera fuente de datos son las encuestas de población que se han venido llevando a cabo con cierta frecuencia en los países africanos desde finales de los ochenta. De una parte encontramos las encuestas internacionales –vinculadas a algún proyecto de investigación, a un organismo internacional o a ambas situaciones- que se suceden cada cierto tiempo en los países que pueden permitírselas. Las más conocidas son las *Demographic and Health Surveys* (DHS), que se realizan aproximadamente cada cinco años desde 1988¹⁰⁷ y las *Multiple Indicators Cluster Surveys* (MICS) que, de la mano de UNICEF, se han hecho desde 1995.¹⁰⁸ No tienen como fin fundamental recoger información sobre el nivel escolar de los miembros de los hogares encuestados, sino que se centran en aspectos relacionados sobre todo con la fecundidad, los cuidados sanitarios de los niños y la salud materna, pero incluyen bastantes características tanto de los padres como de los hijos, lo que han permitido la realización de investigaciones o la sencilla presentación de los resultados, que incluyen, por ejemplo, las tasas de escolarización. A estas encuestas hay que añadir otras que se han llevado a cabo sólo en uno de los países, promovidas por centros de investigación o por los institutos nacionales de estadística. En Ghana encontramos las *Core Welfare Indicators Questionnaire* (CWIQ), realizadas en 1997 y en 2003 o las sucesivas *Ghana Living Standard Surveys* (GLSS), que desde 1988 y cada cinco años aproximadamente recogen información, como las CWIQ, sobre las condiciones de vida de la población, lo que incluye el nivel de estudio de los padres y la escolarización (o no) y el nivel escolar alcanzado por los menores que viven en los hogares. Hay menos en Togo: sólo encontramos el proyecto de investigación de la *Unité de Recherche Démographique* (URD), un centro de investigación adscrito a la Universidad de Lomé, titulado *Famille, migrations et urbanisation au Togo*, encuesta realizada en el 2000, centrada, como se aprecia, en unos procesos concretos pero incluía información sobre escolarización. En ningún caso se han creado los datos que se van a utilizar a partir de las encuestas, sino que se cogen los que se exponen en los

período de entrega de los cuestionarios y pude ver cómo los directores o responsables de las escuelas hacían cola para dejarlos en la oficina metropolitana, donde se elaboraban los informes finales.

¹⁰⁶ Si se quería obtener alguna información o datos concretos había que solicitarlos por carta y esperar a que uno de los estadísticos o informáticos de la oficina correspondiente la preparara. Pedí varias cosas a la dirección educativa de la Región Ashanti, a la metropolitana de Kumasi y al *Ghana Education Service*, pero, como se verá, sólo obtuve algunas estadísticas válidas y útiles de la oficina metropolitana de Kumasi, ya que en las otras dos me dieron una información que ya tenían preparada de otras ocasiones.

¹⁰⁷ Hasta donde conocemos, en Ghana se han hecho estas encuestas cada cinco años desde 1988, siendo la del 2003 la última cuyos resultados se han publicado. En Togo se han realizado las de 1988 y 1998.

¹⁰⁸ La página www.childinfo.org muestra los detalles y los resultados de estas encuestas. En Ghana se han hecho las de 1995 y 2006 y en Togo las de 2000 y 2005

informes originales derivados de las encuestas y que se citarán claramente. En ocasiones incluso se ha obtenido información no de estos informes, sino de investigaciones derivadas de encuestas, como es el caso de un artículo de Pilon (1995) escrito a partir de una basada en una muestra del censo de Togo de 1981 y que nos enseña la magnitud del acceso a la escolarización en ese año. Precisamente, la cuarta fuente de datos e informaciones de la que hemos echado mano son los informes, investigaciones, libros o artículos que se han realizado a partir de las anteriores fuentes, como es el libro de Lange (1998) ya citado, el informe de Bruns, Mingat y Rakotomalala (2003) y otros que se señalarán en su momento.

La intención al mostrar los cambios en la escolarización en Ghana y Togo a partir de estas fuentes diversas es comprobar si hay una coherencia entre todas ellas, de modo que se identifiquen las tendencias escolares que han tenido lugar en ambos países. Pero este ejercicio también va a servirnos para comprobar las diferencias –que existen y en ocasiones son grandes- entre estas fuentes a la hora de medir efectivamente, por ejemplo, qué porcentaje de la población con la edad correspondiente va a la escuela o a su nivel correspondiente. No se trata sólo de que se utilicen distintos indicadores (tasas brutas, netas, etc.) sino de que con el mismo indicador el resultado es muy distinto según la fuente, hasta llegar al punto que la discusión se centra en saber en qué medida cada una de estas fuentes refleja mejor la realidad escolar. Es este un debate que se encuentra fácilmente en muchos estudios o informes que tratan de la situación general de la educación en África.¹⁰⁹ En general, la disyuntiva suele plantearse entre los datos oficiales o administrativos y los derivados de encuestas, aunque incluso entre los administrativos hay incongruencias. Generalizando, se observa un pronunciamiento más favorable a los datos de encuestas que a los oficiales. En primer lugar se argumenta que los datos oficiales se basan en estimaciones de la población escolar que corren serio peligro de ser inexactas a raíz de unas proyecciones hechas a partir de censos de población con décadas de antigüedad, pese a las correcciones que se hagan. No sería el caso de Ghana, ya que el censo más reciente es del 2000, pero sí el de Togo, cuyo último censo es de 1981. En segundo lugar, como hemos explicado, el número de alumnos y sus características se establecen a partir de la información que entregan directamente las escuelas a las inspecciones. Por distintas razones pueden incluirse niños matriculados que no van lo hacen muy esporádicamente o, al contrario, no incluir alumnos no matriculados. Las encuestas, se argumenta, captan mejor o con más precisión el estado real de los alumnos y de quienes no lo son. El problema es el error muestra inherente a toda encuesta, de ahí que no todas sean igual de válidas o que su valor depende mucho de la muestra y de la elaboración.

A la hora de hacer una comparación entre dos países o la evolución del acceso a la escuela en uno de ellos surgen problemas. El principal tiene que ver con la estructura del sistema escolar y la posibilidad de comparar los ciclos. En el apartado anterior vimos los cambios de dichas estructuras en Ghana y Togo y su estado actual a raíz de las reformas de 1987 y 1975. Por ello, desde más o menos 1990, cuando ya está en marcha la reforma ghanesa, pueden compararse los distintos ciclos de ambos

¹⁰⁹ Por ejemplo Mingat (2003), Oya y Begué (2005) o World Bank/OED (2004), que pueden consultarse para una explicación más detallada de lo que se expondrá.

países, ya que sus estructuras son muy similares: a los seis años de primaria le siguen tres de la primera etapa de secundaria y a ésta tres (Ghana) y cuatro (Togo) de la segunda etapa de secundaria. No obstante, antes de los 90 hay que ir con mucho cuidado tanto al establecer comparaciones entre estos dos países como al estudiar la evolución de la escolarización en cada uno de ellos, ya que la estructura de los ciclos era distinta y más complicada. En Ghana, por ejemplo, las *middle schools* substituyeron en 1951 a lo que se llamaba la primaria superior y eran tanto la última etapa de la escolarización de muchos alumnos como una etapa más hacia la secundaria propiamente dicha, con la salvedad de que no todos los que llegaban a este nivel pasaban por las *middle schools* o no los años que correspondían teóricamente. ¿Debería considerarse a los alumnos de estas escuelas alumnos de primaria o de secundaria? ¿Pueden compararse con las JSS instauradas con la reforma de 1987? ¿Y con los CEG de Togo? Lo cierto es que las recopilaciones de las bases de datos de organismos internacionales no aclaran este aspecto. Tanto en 1970 como en 2005 sólo se nos habla de tasas de primaria, de secundaria o de superior, sin especificar si son comparables tanto entre países como a lo largo de los años. Sólo el informe del WB/OED (2004), que estudia la evolución de la escolarización en Ghana desde 1988 (inicio de la reforma) hasta 2003, hace equivalentes las *middle schools* con las JSS, aunque no se exponen las razones. El ciclo de primaria es más fácil de tratar, en principio, ya que era una etapa de seis años.

Unido a éste aparecen otros dos problemas. El primero tiene que ver con el establecimiento de una educación básica (más o menos frecuente: se utiliza en los principales documentos educativos de Ghana y Togo), que comprendería la preescolar, la primaria y a la primera etapa de la secundaria y con la dificultad de conocer la escolarización en el conjunto de este ciclo. La mayor parte de los anuarios y recopilaciones de datos separan cada uno de estos tres ciclos y tampoco es exacto calcular la escolarización de una cohorte de edad –de 6 a 14 años, por ejemplo– debido a los retrasos y repeticiones escolares, frecuentes en ambos países. Con todo, combinando varios de estos indicadores logramos tener una idea aproximada de cuál es la escolarización en el nivel básico y, por otro lado, la distinción entre los niveles nos ayuda a observar la magnitud de la transición de uno a otro.

La siguiente dificultad radica en el hecho de que, tanto al comparar los dos sistemas como al estudiar la evolución de uno de ellos, a veces no se cuenta con las tasas o indicadores adecuados o éstos aparecen en unos años y en un país y en otros desaparecen, bien por no estar en las bases de datos bien por la inaccesibilidad de los anuarios u otras fuentes. El fin del apartado no es describir la evolución año por año, sino identificar las principales tendencias, por lo que no es un obstáculo insalvable, pero sí hay alguna carencia remarcable. Por ejemplo, consultando las bases de datos internacionales, sólo se tiene (tabla 1) las tasas netas de escolarización primaria en Ghana de manera continuada a partir de finales de los 90, mientras que las de Togo aparecen desde los 70.¹¹⁰ Algo parecido sucede con las que proporcionan los propios estados: sólo hemos obtenido los anuarios escolares de Ghana desde el curso 2001/02, mientras que de Togo se dispone de información desde diez cursos antes, aunque la referida a los cursos más recientes no se ha conseguido. Por otro lado, como se

¹¹⁰ En el capítulo 1 aparece un cuadro con el significado de las principales tasas de escolarización que se utilizan con frecuencia.

ve consultando las tablas o el texto, durante algunos años no se calculaban algunas tasas y ello provoca un relativo vacío que dificulta el hallazgo o la explicación de algunas tendencias. Por ejemplo, en los anuarios escolares de Togo de la segunda mitad de la década de los 90 no aparecen las tasas netas de escolarización primaria. Incluso, como me dijeron los propios responsables del centro de documentación del Ministerio de Educación de Togo, algunas de las tasas o recuentos que aparecían en ciertos anuarios no eran fiables, por ejemplo los de los cursos 92/93 y 93/94, cuando tuvieron lugar los incidentes políticos y la huelga general que describíamos al comienzo del capítulo.

Al margen de estas dificultades o aspectos, lo más importante es conocer el significado, aquello que pretenden medir, los indicadores que se van a utilizar. Cuando describamos los niveles actuales de escolarización básica de Ghana y Togo, emplearemos distintos indicadores (tasas de escolarización, tasas de finalización de ciclo, abandonos, repeticiones) que definiremos concretamente, pero para el estudio de la evolución tendremos en cuenta sólo las tasas de escolarización. El problema se halla en que hay distintos tipos de tasas y ha de señalarse muy precisamente cuál es la que se utiliza, cosa que no se encuentra en todas las investigaciones, informes o evaluaciones. En concreto recurriremos a tres tipos de tasas de escolarización: las tasas netas, las brutas y las tasas de asistencia. Las tres nos indican un determinado porcentaje de gente que en un momento concreto (un curso escolar o el momento de realización de una encuesta) va a la escuela, sin saber si el año pasado iba o no o si ha concluido un curso u obtenido un título por acabar un ciclo. Otros indicadores o tasas, también importantes, se fijan precisamente en esto, como son la tasa de finalización de primaria (porcentaje de una población que ha acabado la primaria), la tasa de transición de un ciclo a otro (porcentaje de los que han acabado y ciclo y comienzan otro) o la tasa de progresión dentro de un ciclo (porcentaje de los alumnos que habiendo empezado primero llegan a quinto o sexto de primaria, por ejemplo). Sin embargo, las ventajas de las tasas de escolarización se encuentran en que, además de contar con series desde los sesenta, nos indican al menos una mínima relación (ir o no a la escuela en un momento concreto) de determinadas poblaciones con el sistema escolar y nos permite ver cómo se han ido incorporando alumnos al sistema.

En cuanto a la definición de las tasas (brutas y netas) de escolarización y de las de asistencia, la principal diferencia es que las dos primeras toman como referencia las edades teóricas de los alumnos de un ciclo escolar y la segunda se basa en una o varias cohortes, que no necesariamente coincide con la de un ciclo escolar, aunque también puede hacerlo. Por ello, a veces las tasas de asistencia y de escolarización pueden ser las mismas dependiendo de los límites que se establezcan, como veremos a continuación. Primeramente, las tasas netas de escolarización, ya sea primaria o secundaria, nos dicen el porcentaje de niños, niñas o del total de ellos, con las edades teóricas para asistir a un determinado nivel o ciclo escolar, que efectivamente están escolarizados ahí respecto del total de niños y niñas con esas edades. Por ejemplo, la tasa neta de escolarización primaria en Togo se calcularía del siguiente modo, ya que es un ciclo de seis cursos que empieza a los cinco años y acaba a los once: se dividiría el número total de niños/niñas de entre 5 y 11 años que van a la primaria (y sólo a primaria) por el número total de niños/niñas/todos con esas edades y el resultado se multiplicaría por 100. Las tasas brutas tienen el

mismo denominador, pero el numerador no se limita a los que van a ese ciclo teniendo la edad correspondiente, sino a todos los que van a ese ciclo independientemente de su edad. Esta tasa suele ser mayor que la neta, sobre todo en países como Togo y Ghana –o cualquier otro africano- con retraso de incorporación a la escuela de los niños y niñas más jóvenes, ya que puede haber bastantes alumnos de 12 años o más, a causa del retraso o de las repeticiones. Puede incluso llegar a superar el 100% si un parte importante o todos los alumnos con las edades correspondientes van a la escuela y a ellos se les suman repetidores o alumnos que empezaron con retraso. El valor de esta tasa está en que nos permite observar la capacidad de escolarización de un sistema educativo. La tasa neta permite conocer el nivel de escolarización de una población concreta, la que debería estar yendo a la escuela, y la parte que no está ahí pero que debería ser el objetivo de las medidas o políticas destinadas a su incorporación. Estas tasas se construyen fundamentalmente a partir de datos educativos administrativos y de los datos de los censos que permiten calcular la cantidad total de personas con unas edades.

Las tasas de asistencia, según como se construyan y la precisión de los datos a partir de los cuales se obtengan, pueden llegar a tener los mismos valores que las anteriores, pero la diferencia estriba en mostrar la escolarización de una cohorte de edad. Como suele calcularse a partir de encuestas viene a decirnos básicamente, por ejemplo, el porcentaje del total de los chicos o chicas de un país, una región o una ciudad que van a la escuela, independientemente de su nivel. Como decíamos, en países con retraso escolar, donde una parte de la población se incorpora más tarde a la escuela, esta tasa nos indica una pauta determinada que incluso puede llegar a calcularse para cada edad. Ahora bien existe la posibilidad de limitar los ciclos a los que van los alumnos cuya escolarización se está midiendo y ello puede dar lugar a problemas si no se deja muy claro. Por ejemplo, las fichas escolares que UNICEF (véase www.childinfo.org) elabora de cada país, al presentar las tasas de asistencia lo hace combinando ciclos y cohortes y define las tasas de asistencia a primaria y secundaria como el porcentaje de alumnos con las edades correspondientes que están en ese ciclo o en uno superior. En el ciclo de primaria, como hay muy pocos alumnos con las edades de primaria que estén en el ciclo superior y muy pocos que estén en preescolar el resultado es prácticamente el mismo que la tasa neta de escolarización. Lo mismo ocurre con los de secundaria, ya que muy pocos con esas edades están en un ciclo posterior. No obstante, sí suele haber en los países africanos –a causa del retraso o las repeticiones- bastantes alumnos que habiendo empezado la primaria con retraso, a los 8 ó 9 años por ejemplo, a los 13 –edad teórica de secundaria- aún están en primaria. Con esta definición estos alumnos no contarían como escolarizados. Por ello, si retomáramos la definición de que la asistencia es independiente del nivel obtendríamos que una tasa de asistencia a la escuelas de las edades correspondientes a secundaria mucho mayor. Tomado el ejemplo de la ficha que UNICEF tiene de Togo, la tasa total de asistencia primaria (cohorte de las edades correspondiente al ciclo) es del 70,4%, que se divide entre un 69,1% que está en primaria y un 1,3% que está en secundaria; sólo el 0,1 está en preescolar. En cambio, la tasa de asistencia secundaria es de 22,6%; el 21,9% está en secundaria y el 0,7% en un nivel superior. La gran diferencia se encuentra en que un 48,1 de los alumnos con esa edad –de estar en secundaria- está escolarizado aún en primaria,

o sea, están escolarizados pero según estos cálculos no lo están, de manera que apenas hay diferencias con las tasas netas de escolarización (ya que el porcentaje de alumnos que está por encima de su nivel es ínfimo). En realidad, si sumáramos los tres porcentajes la tasa de asistencia sería del 70.7%. Este es el sentido que da a las tasas de asistencia la evaluación del WB/OED (2004) del sistema escolar de Ghana, al que acudiremos en las siguientes páginas. El anterior desvirtúa un poco la intención de la tasa de asistencia, el saber si van o no a la escuela los miembros de una cohorte sin tener en cuenta el nivel, lo que complementa las tasas anteriores, sobre todo las referidas a la secundaria: una tasa neta de escolarización secundaria baja no significa necesariamente que una parte de los que tienen esas edades no estén yendo a la escuela, sino que pueden estar en otro ciclo. En todo caso, es fundamental definir claramente cómo se calcula a fin de darle una interpretación correcta, al igual que el resto de tasas.

5.2. Evolución de la escolarización en Ghana (1960-2007)

Para mostrar muy cuál han sido los cambios en el acceso a los distintos niveles educativos desde el momento en que Ghana se independizó hasta estos últimos años, utilizaremos fundamentalmente las tasas de escolarización que proporcionan las bases de datos del BM o del UIS, que son las que abarcan aproximadamente este período. La posterior sección se ocupará con más detalle de los últimos dos décadas más o menos y se complementará esta información con la recopilada de otras fuentes, que aquí sólo se comentarán en algún aspecto concreto. El objetivo del apartado es que al final del mismo se tenga una idea de la escolarización en los distintos niveles en ambos países.

5.2.1. La expansión escolar en Ghana desde 1960

El ciclo de preescolar o infantil (0-6 años) se ha visto particularmente desatendido tanto a nivel político como de las investigaciones, pese a que se le ha dado bastante importancia, ya que estos años se consideran fundamentales para el aprendizaje o el cuidado de los niños de esas edades. La mejora de las condiciones de vida de la llamada pequeña infancia es el primero de los objetivos que se estableció en el Foro Mundial de la Educación de Dakar del 2000 y cada informe del programa Educación para todos dedica un apartado a este nivel; incluso uno de estos informes estaba centrado en exclusiva a la educación antes de los seis años, ya que el ciclo de preescolar suele abarcar entre los tres y los cinco años, más o menos.¹¹¹

En Ghana, no ha sido hasta el proyecto de reforma de 2004 que la educación preescolar se ha considerado dentro del ciclo básico de la enseñanza y se ha convertido, por tanto, en obligatoria. El ciclo recibe el nombre de *Kindergarten* y es de dos años, de los cuatro a los seis. Existen dos cursos previos, que forman parte del ciclo *creche* o *nursery*, destinado a niños y niñas de entre 0 y 3 años, pero no es obligatorio ni básico y no queda bajo cobertura público.¹¹² De acuerdo con las tasas brutas que ofrece el

¹¹¹ Se trata del informe de 2007: *Strong Foundations. Early childhood care and education*.

¹¹² Según los cálculos del Ministerio de Educación de Ghana, la tasa bruta de escolarización en este ciclo es muy baja y, alrededor del 75% de los alumnos acuden a centros privados (curso 2006/07). En ese mismo curso la tasa bruta de ciclo de *kindergarten* era mucho mayor, del 80%.

último informe del proyectos Educación para Todos (UNESCO, 2008) la tasa bruta de este ciclo en Ghana (curso 2005/06) era del 60% habiendo crecido desde el 39% del curso 98/99.

Pasando al ciclo de primaria, la tabla 7 del anexo recoge las tasas brutas y netas de escolarización primaria en Ghana desde 1970, el primer año disponible, hasta el 2007, que corresponde al curso 2006/07. De las tasas brutas sólo faltan dos años, pero la serie de las netas está muy incompleta: hasta 1999 sólo se cuenta con dos tasas de principios de los noventa. Por lo que respecta a los valores de estos mismos indicadores procedentes de los organismos o departamentos educativos de Ghana, ya hemos dicho que sólo se tienen desde el curso 2001/02. No obstante, la evaluación del sistema educativo de WB/OED (2004) proporciona las tasas brutas de escolarización primaria oficiales o ministeriales desde 1986, si bien el siguiente año es 1990 y alcanza hasta el 2000. Se verán con más detalle en la siguiente sección porque en dicho trabajo se vuelven a calcular estas tasas ajustando algunos aspectos y el resultado es que el crecimiento de las tasas brutas de escolarización es bastante mayor que el que ahora va a exponerse, ya que por ejemplo, en el 2000 la tasa bruta de escolarización primaria era del 88% una vez calculada de nuevo, mientras que en la tabla 1 era del 80%.¹¹³ Con todo, como lo que buscamos es describir unas tendencias que abarcan más en el tiempo, nos centraremos en la tabla 1.

La reforma escolar de 1987 establecía claramente la separación entre una primaria de seis años y la secundaria, pero no conocemos con exactitud si, con la estructura previa, las *middle schools* se consideraban como una extensión de la primaria para una parte de la población que luego iba a dejar la escuela o ya como una secundaria. Hay visiones distintas al respecto: el informe del WB/OED (2004), que estudia el sistema educativo desde finales de los 80, considera las *middle schools* equivalentes a la actual JSS, mientras que Cogneau *et al.* (2006), consideran que estas escuelas, dado que una parte de la población no pasaba por ellas o lo hacía por pocos años para acceder a la secundaria, era más un primaria superior que una secundaria. En realidad, como ya hemos contado, estas *middle schools* sustituyeron en 1951 a las *senior primary schools* propias de los sistemas coloniales.¹¹⁴ Lo más sencillo sería suponer que desde los años 70, momento a partir del cual se tienen las cifras, se puede hablar de la primaria como de los seis primeros cursos, que tanto antes como ahora existían y sólo por eso vamos a hacerlo así, pero aparecen otros elementos que nos hacen dudar. Retrocediendo unas décadas, el anuario estadístico de la UNESCO de 1965 proporciona las tasas brutas de escolarización primaria de 1950 y 1965 para la población que tiene entre 5 y 14 años, mientras que la secundaria corresponde a las edades de entre 15 y 19 años. La elección de estas edades puede responder a que realmente no se calculan las tasas brutas si no las de asistencia o porque se consideraba que la primaria era un ciclo de once años, los seis de primaria y los cuatro de las *middle schools*, aunque esto tampoco coincide exactamente. No queda más remedio que dejar aquí este aspecto.

¹¹³ Los detalles precisos de estos cálculos pueden encontrarse en el Anexo H (pp. 145-151) del citado informe.

¹¹⁴ Ver nota al pie 8 (páginas 8 y 207) del informe del WB/OED (2004).

Centrándonos ya en lo que ha sido la evolución del acceso a primaria, en 1950, de acuerdo con el anuario de la UNESCO de 1965 y bajo las condiciones expuestas, la tasa bruta de escolarización primaria era del 15% y en 1960 era del 32%. A partir de 1970 estas tasas ya están en la tabla 7 y se aprecia un incremento constante de 1970 a 1980, cuando la tasa bruta de escolarización total fue del 79%. Así, en apenas dos décadas se había más que duplicado la escolarización, si se acepta que el valor de 1960 es una orientación. Tal incremento se correspondió tanto en el aumento de la escolarización masculina como de la femenina: ésta pasó del 54% en 1970 al 71% en 1980 y la masculina creció también 17 puntos del 71 al 81%. Desde 1980 se inicia una etapa de leve descenso de estas tasas, que llegará hasta el 72% en 1990 –cuando se empezaba a aplicar la reforma de 1987 y está más claro cuál es el nivel de primaria-, año a partir del cual se tiene comienzo una recuperación que se completará en 1994, cuando la tasa llegue de nuevo al 79%. A continuación tiene lugar una etapa de unos diez años de oscilación de la escolarización entre el 75 y el 80% más o menos, de modo que se mantendría, con altibajos, la expansión que se había producido entre 1960 y 1980. Será en 2004 cuando tenga lugar una nueva etapa de súbita y rápida expansión, ya que en cuatro cursos la tasa bruta de escolarización ha pasado del 80 al 98%. Tendríamos así dos etapas de expansión, una, a comienzos del período, muy fuerte tanto en puntos como proporcionalmente y una segunda no tan intensa pero sí rápida y que rompería un largo estancamiento o un período de oscilación que tenía lugar entre ambas. Por lo que hace a las diferencias entre niños y niñas, en general las tendencias no fueron muy distintas, pero en 1992 había desaparecido la desigualdad por sexo, ya que la caída de la escolarización de comienzos de los 80 no afectó tanto a las niñas y la recuperación fue casi inmediata. La etapa con las numerosas oscilaciones provocó que por momentos esta igualdad desapareciera y se recuperará pero parece consolidada en el 2003 y el incremento rápido de los últimos años no ha sido diferente según el sexo. Hay que destacar, pues, que al final de este período, de nuevo teniendo en cuenta que son tasas brutas, las chicas estaban escolarizadas en la misma medida que los chicos, si bien sobresale que desde 1970 a 2007 la escolarización de las chicas casi se dobló (aumentó 43 puntos), mientras que la de los chicos pasó del 71 al 98%.

El problema ya comentado de las tasas brutas es que son una aproximación a la capacidad del sistema de escolarizar a la teórica población escolar, pero no nos indica en qué medida está efectivamente escolarizada dicha franja de población, ya que incluye alumnos de varias edades y con trayectorias distintas. Las tasas netas nos ayudan a complementar la información. El problema aparece, como se comprueba en la tabla 7, cuando apenas hay registro de este indicador, aunque se pueden establecer unas pautas. A principios de los 90, la tasa neta total estaba entre el 52 y el 54%, con una diferencia no muy grande entre niños y niñas (57 y 50% respectivamente de tasa neta en 1991); durante esa década –sin saber los que ocurrió exactamente- tuvo lugar un aumento pequeño de la escolarización total, hasta el 57-60% (años 1999 y 2000) pero, sobre todo, se redujeron hasta casi desaparecer las diferencias por sexo. Como ocurría con las tasas brutas, de 1999 a 2004 las tasas oscilan, entre el 55 y el 60% tanto en chicas como en chicos, ya que a partir del 2000 no hay desigualdad por sexo. También

desde aquel año 2004 -especialmente entre los cursos 2003/2004 y 2004/05 y 2005/2006 y 2006/07- tiene lugar una expansión educativa rápida y un poco súbita, tal vez coyuntural pero que dará lugar a que las tasas netas de escolarización aumenten casi quince puntos entre 2004 y 2007, llegando al 72% (71% la femenina y 73% la masculina). Así, desde 1990 hasta 2007 se habría reducido a casi la mitad la proporción de chicos y chicas que no iban a la escuela, pero de una manera extraña: muy paulatinamente durante más de una década y de repente en unos pocos años. En el apartado siguiente analizaremos este período con más detenimiento y se tratará de buscar una explicación.

Por lo que hace a la secundaria (tablas 8 y 9 del anexo), nos encontramos de nuevo con varios problemas a la hora de delimitar este ciclo y distinguir sus etapas, que ya hemos comentado al inicio de este apartado. En primer lugar, es sólo a partir de los noventa cuando, puesta en marcha la reforma de 1987 y cerradas las *middle schools* tenemos claro que la secundaria se divide en las etapas o ciclos de la JSS y de la SSS. Hemos mencionado ya que el informe del WB/OED considera equivalentes las *middle schools* a las JSS, de manera que aquéllas formarían parte de un ciclo de secundaria de once años de duración, pero nada de esto aparece en las recopilaciones de datos. Así, debemos de nuevo suponer a qué niveles se refieren estas cifras hasta 1990. Además, como se puede apreciar, no hay una separación de los distintos ciclos de secundaria hasta 1999 (tabla 9) y sólo se cuenta con las tasas netas (de todo el ciclo de secundaria) a partir de ese mismo año, si bien cuando analicemos con más detalle lo ocurrido en el primer ciclo de secundaria desde hace dos décadas incluiremos tasas procedentes de otras fuentes.

Centrándonos ya en la evolución del acceso a estos niveles, en el anuario estadístico de la UNESCO de 1965 aparece que la tasa bruta de escolarización en secundaria (de 15 a 19 años, tal como se expone ahí) era en 1950 del 11% y en 1960 había aumentado hasta el 26%. Si se observa la tabla 8, es difícil establecer una continuidad con estas cifras; no se sabe si las tasas se calcularon de la misma manera y no parece muy coherente que hubiera un descenso de la escolarización: en 1970 la tasa bruta total de escolarización secundaria era del 14%. Pero si nos fijamos sólo en esa tabla se aprecia, a grandes rasgos, una pauta muy similar a la que encontrábamos en la primaria. Entre 1970 y 1980 tiene lugar una gran aumento de la escolarización, ya que de una tasa bruta del 14% se alcanza otra del 41%. Es más, esta expansión se produce sobre todo entre 1970 y 1975. Por otro lado, es una expansión que afecta tanto a chicos como a chicas. La tasa masculina se va a multiplicar por dos y medio y la tasa femenina por cuatro, de manera que, aunque aumentan las diferencias de puntos de las tasas, la presencia femenina es proporcionalmente mayor en 1980 que en 1970.

Desde ese momento se reproduce lo que ocurría en primaria, ya que da comienzo un largo período, de 1980 a 2003 más o menos, de constante, aunque leve, oscilación de las tasas, lo que dará lugar en principio a descensos de la escolarización (en 1991 la tasa bruta era del 34% y en 1996 cayó hasta el 32%) y recuperaciones (en el 2000 la tasa era del 37%). No obstante, a partir del curso 2003/2004 o incluso del anterior, se inicia un aumento más rápido de las tasas brutas: para el total de la población alcanzará el 49% en 2007. Esta pauta es la misma tanto en la escolarización femenina como en la masculina, si bien los descensos son bastante más pronunciados entre los chicos (en 1996 la tasa

bruta era del 38%), mientras que los aumentos tienen similar magnitud, lo que ha dado lugar a que las diferencias por sexo no hayan desaparecido pero se han reducido desde 1980, tanto en puntos porcentuales como proporcionalmente. Si nos fijamos en las tasas netas, sólo desde 1999, se ve que la trayectoria ha sido la misma, ya que entre 1999 y 2003 hay un estancamiento, con pequeñas oscilaciones, alrededor del 32% y comienza luego un crecimiento de la escolarización, sobre todo durante el curso 2006/07, que da lugar a una tasa neta total del 45%. Chico y chicas han seguido la misma pauta y se ha conseguido reducir un poco la desigualdad aunque proporcionalmente ha casi desaparecido en 2007.

Por último, la tabla 9 nos permite separar los dos ciclos de secundaria desde 1999, por lo que no hay problemas de identificación: el primer ciclo corresponde a la JSS y el segundo a la SSS y a los centros de formación profesional de primer grado. El único problema es que sólo se nos ofrecen las tasas brutas. Las pautas -la evolución- son muy parecidas a las que acabamos de describir tanto para chicos como chicas; por ello, vale la pena tan sólo destacar la notable diferencia de las tasas de escolarización, del 69% en el primer ciclo y de 28% en el segundo, y que las diferencias por sexo son las mismas en ambos ciclos, si bien proporcionalmente son un poco menores en el primero.

Al tratar de la escolarización en el segundo ciclo de la secundaria, que no se abordará más adelante, sí se puede contrastar y ampliar esta información con la evolución del acceso a este nivel desde finales de los 80 gracias al informe de evaluación del sistema educativo de Ghana del WB/OED (2004). Éste se centra en los niveles básicos de enseñanza, pero proporciona algunos datos, basados en cuatro encuestas, del acceso al segundo ciclo de secundaria. Surge de nuevo el inconveniente de la equivalencia de ciclos: en este caso los autores optan por equiparar los siete años posteriores a las *middle schools*, con los tres de la SSS, ciclo al que, con la reforma de 1987, era más fácil (un años menos) acceder que con el sistema antiguo. El informe ofrece datos de los cursos 88/89 (sistema antiguo), 92/93 (en el que conviven ambas estructuras), 98/99 y 2002/03. Se proporcionan además tres tipos de tasas, las brutas, las netas y las de asistencia (tabla 12.3). Comparando las tres tasas es difícil extraer una conclusión, ya que han aumentado bastante las tasas brutas (de 25,3 a 38,7%) y las tasas de asistencia (de 44,1 a 71%, si bien con grandes saltos), de lo que se deduce que cada vez hay proporcionalmente más niños y niñas con las edades correspondientes a este ciclo que van a la escuela, aunque no sea precisamente en este ciclo. No obstante, las tasas netas de escolarización apenas han aumentado un punto en este tiempo, quedándose alrededor del 19,5%, y además con un descenso durante los años 90, lo que acaso indique que la reforma de la estructura motivó que más alumnos fueran al primer ciclo de escuela secundaria, aunque por edad les correspondiera un ciclo superior, que precisamente no alcanzaban o lo hacían con mucho retraso, pero esta cuestión necesitaría de una investigación más sistemática.

Por lo que hace a la enseñanza superior o terciaria, que incluye tanto el acceso a la universidad como al resto de centros de formación técnica o profesional de grado superior, la tabla 10 del anexo nos muestra las tasas brutas en un ciclo que debería corresponder a edades de entre 18 y 25 años más o

menos. Se ve claramente que desde 1970 tiene lugar un aumento muy paulatino, con algún retroceso, de las tasas brutas, tanto para chicos como para chicas. Entre 1970 y mediados de los noventa se mantienen alrededor del 1% (2% los chicos y 1% las chicas); durante la segunda mitad de esa década y comienzos de la siguiente se experimenta un cierto crecimiento, que se agudizará en los últimos años, al llegar la tasa total al 6% (8% la masculina y 4% la femenina). La desigualdad por género ha aumentado en cuanto a los puntos, pero proporcionalmente es la misma que desde los años 70, o sea, la escolarización femenina superior es la mitad de la masculina.

Resumiendo la evolución en los distintos ciclos se ha producido una expansión educativa o al menos una expansión del contacto con la escuela en un momento concreto, que es los que nos indican las tasas de escolarización, sobre todo las netas. Si sólo tomáramos el primer y el último año de las tablas, con las reservas y límites que ya hemos indicado, veríamos, con todas las las tasas de escolarización de primaria y secundaria que se ha producido una expansión importante del acceso a la escuela. También en la superior e incluso se podría decir que proporcionalmente el acceso a ésta ha crecido más que los otros, ya que en 1970, la tasa bruta era del 1% y en 2007 del 8%. Sin embargo, ya hemos visto que toda esta expansión ha tenido lugar de un modo peculiar, nada regular, sobre todo en los últimos años.

5.2.2. La escolarización básica en Ghana y en la región Ashanti desde 1985

La reforma de 1987 del sistema educativo ghanés, que prepararon diversos gobiernos y regímenes antes de su aplicación definitiva durante la etapa de Rawlings y del PNDC, fue uno de los resultados de las graves crisis escolares, políticas y económicas que ocurrieron en Ghana entre finales de los 70 y comienzos de los noventa. Se produjo un cambio de estructura del sistema que, en lo concerniente a la primaria se aplicó desde el primer momento –seguía siendo un ciclo de seis- pero que tardó unos años más en estar completamente vigente en secundaria. En el curso 1989/90 acabaron, teóricamente, el nuevo primer ciclo de secundaria (JSS) quienes tres años antes lo habían empezado y durante ese mismo curso empezaron a cerrarse las *middle schools*, a las que nadie ya asistía. El segundo ciclo de secundaria no estuvo completamente vigente hasta el curso 92/93 (WB/OED, 2004, p. 9).

Concentrándonos, para empezar, en lo ocurrido en primaria, ya hemos visto, según los datos de los organismos internacionales, que durante los años 90 las tasas brutas de escolarización oscilaron alrededor del 75% y subieron un poco a comienzos de la década siguiente hasta llegar al 80%, en números redondos. Durante los tres últimos cursos, en cambio, ocurrió un aumento muy considerable de estas tasas hasta llegar al 98% (tabla 7). Con las tasas netas ocurrió algo parecido, pero un primer aumento, ligero, se produjo en los noventa y durante la primera mitad de la década de los 2000 se experimentó un cierto estancamiento u oscilación entre el 55 y el 60%. Los últimos años, a partir del 2004, sin embargo, vieron un gran crecimiento de la escolarización: la tasa neta de escolarización primaria era en el curso 2006/07 del 72%. ¿Apuntan en la misma dirección las otras fuentes estudiadas?

Hemos contado ya que no pudimos consultar los anuarios escolares publicados por el Ministerio de Educación de Ghana y sólo tenemos las tasas de escolarización desde el curso 2001/02, que están disponibles en la página de dicho departamento. Por otro lado, casi todas las encuestas examinadas no cubren todo este período. La única publicación que abarca más o menos estos mismos años es el informe de evaluación del sistema educativo ghanés del WB/OED (*id.*). Dicho estudio tiene precisamente como objetivo evaluar los programas o proyectos educativos que el Banco Mundial financió en el marco de la reforma de 1987, de modo que se trata en definitiva de una evaluación del funcionamiento de este nuevo sistema educativo entre 1987 y 2003. Entre otras cosas, se mide el aumento de la escolarización en todos los niveles. Para ello se utilizaron fundamentalmente dos encuestas, una realizada en 1988 y la otra en 2003 y se añade algún dato extraído de otras tantas de los cursos 1992/93 y 1998/99 (tabla 12.1). Previamente, se recogen las tasas brutas de escolarización primaria publicadas por el Ministerio de Educación ghanés entre 1986 y el 2000 (*id.* p. 145) y en ellas se observa a grandes rasgos la misma tendencia que acabamos de comentar, aunque las cifras no coinciden exactamente. No obstante, en el informe se sostiene, ya lo hemos comentado, que estas tasas están mal calculadas, de ahí que los autores hagan una corrección (p. 151) según la cual las tasas brutas de escolarización serían unos puntos mayores y la tendencia durante la década de los noventa no sería un oscilación alrededor de un valor al comienzo y un leve aumento al final sino que desde 1995 tendría lugar un aumento constante de esta tasa que en el 2000 alcanzaría un valor de 89%, cuando, según los datos ministeriales esta sería, en el mismo año, del 79%. Esta última tendencia por otra parte, coincide bastante bien con la que dan las encuestas que emplean, como se ve en la primera tabla.

Ahí se utilizan tres indicadores o tipos de tasas a fin de mostrar el aumento de la escolarización. Las tres, ya definidas¹¹⁵, muestran, la misma tendencia: un pequeño crecimiento entre 1988 y 1992/93 (lo que se interpretaría como un impacto leve de la reforma durante los primeros años de aplicación), un aumento bastante mayor durante la el segundo tercio de los noventa y un aumento un poco menor que éste entre 1998 y 2003, salvo en las tasas brutas. No sólo cambiaría la pauta respecto de la que describimos en el apartado anterior, sino que los valores serían muy distintos: fijándonos en las tasas netas de escolarización, si comparamos la tabla 7 con la 12.1 veremos que en 1999, la tasa oficial o administrativa neta total era del 57%, mientras que la derivada de estas encuestas era casi del 81%. En 2003, la tasa neta total era del 61% según las bases de datos del BM y del UIS y en el informe del que ahora nos ocupamos era del 84%.¹¹⁶ Los autores argumentan a favor del uso de las encuestas como fuente más fiable que los datos oficiales y hacen su análisis y evaluación con estas tasas más altas que, a primera vista, sugieren un resultado muy positivo y casi inmediato de las reformas y proyecto

¹¹⁵ Recordemos aquí tan sólo que los autores consideran que las tasas de asistencia son el porcentaje de personas de una determinada cohorte de edad –aquí coincidente con el ciclo de primaria– que van a la escuela independientemente de que estén en el nivel que les corresponda, sea mayor o menor que éste. En el nivel de primaria esta tasa da unos porcentajes muy similares a la tasa neta.

¹¹⁶ Las diferencias son igual de grandes con las tasas brutas: en 1993, la tasa bruta total oficial (tabla 1) era del 75%; la proveniente de la encuesta GLSS (tabla 6.1) era de casi el 107%.

emprendidos en Ghana. Sin embargo, es un poco sorprendente esta diferencia de más de veinte puntos entre las tasas.

El resto de encuestas no alcanzan a cubrir un período tan amplio, sino que van entre mediados de los noventa y comienzos del siglo XXI. Las que más se acercan son las encuestas MICS, que ha conocido dos oleadas, en 1995 y 2006 (tabla 14). Como se señala, las tasas que se utilizan son las netas primero y luego las de asistencia, pero pueden compararse por lo que ya hemos explicado. Este caso es más sorprendente aún porque, en lugar de aumentar, la escolarización ha disminuido, pasando del 70 al 64%, una tendencia que no se ha apreciado en ningún otro lugar, lo cual puede sugerir un error de muestra en alguna de las dos encuestas. Con todo, tengamos en cuenta este último porcentaje del 64%, ya que no es tan lejano al que proporciona la encuesta DHS de 2003, según la cual la tasa de asistencia en ese año era del 61%, con una diferencia de dos puntos entre hombres y mujeres. Esta encuesta es la única que coincide con los datos oficiales o administrativos.

Por último, las encuestas CWIQ, de 1997 y 2003, con las cuales se calculan las tasas netas de escolarización en estos años, muestran un crecimiento de tres puntos en seis años: del 67% se pasaría al 70%. La tendencia es similar a la que nos mostraban tanto los datos oficiales como las encuestas GLSS, si bien de nuevo se aprecia la diferencia en el valor resultante: la tasa neta total de escolarización primaria de la encuesta CWIQ es nueve puntos mayor que la tasa neta oficial del mismo año (61%, tabla 13.1, que es similar a la de la encuesta DHS de 2003) y catorce puntos menor que la tasa neta que sale de las encuestas GLSS (84%), que acabamos de citar.

Hallamos, pues, que, comparados los datos administrativos o institucionales con las encuestas que miden la escolarización durante un período de tiempo y entre ellas mismas, hay una cierta coincidencia a la hora de señalar unas tendencias (por ejemplo, un crecimiento leve de la escolarización entre finales de los 90 y comienzos de la década siguiente) pero no con otras (crecimiento o estancamiento durante el segundo tercio de los 90). Con todo, aún más llamativas resultan las diferencias que hay entre los valores de una misma tasa.

¿Qué añaden a todo esto las tasas que proporciona el Ministerio de Educación de Ghana? La tabla 11.1 muestra cuáles han sido las tasas netas de escolarización primaria desde el curso 2001/02 hasta el 2006/07, por lo que sólo podemos comparar las tasas de algunos años y no tanto las tendencias. Según estas tasas, que muestran apenas unas pequeñas diferencias de chicos y chicas, entre el curso 2001/02 y el 2004/05, las tasas netas oscilarían entre el 56 y el 59%, unos valores aproximadamente similares a los proporcionados por los organismos internacionales; incluso la tendencia, con alguna ondulación, no es muy distinta. Si comparamos los valores del año 2003 (curso 02/03) con las tasas de las encuestas vemos que no son muy distintos a los de la encuesta DHS del 2003, pero sí con las CWIQ o las utilizadas en el informe del Banco Mundial. Sin embargo, todas éstas no llegaban más allá de estos años, precisamente cuando, según las tasas que proporciona el ministerio se produce un vasto aumento de la escolarización. Así, en apenas dos cursos las tasas netas de escolarización aumentarán veinte puntos, diez por cada año y se pasará de una tasa del 59% a una del 79% en el curso 2006/07. Como

tendencia hay un parecido razonable con la evolución que se explicaba a partir de la tabla 7, ya que en los últimos años había tenido lugar un crecimiento destacable de las tasas netas de escolarización, pero en ningún caso con esta magnitud. ¿Hay algo que pueda explicar este súbito cambio de tendencia? Pero, previamente, ¿cómo se explican las enormes diferencias entre los valores según el origen de la fuente? ¿Hay que dar más credibilidad a unas que a otras? ¿Con qué tendencia y valores nos quedamos?

Por lo que hace a la escolarización en el primer ciclo de secundaria -la *Junior Secondary School* (introducida en la reforma escolar de 1987, aplicada totalmente desde 1990), o *Junior High School* tras la reforma de 2007-, se ha seguido una trayectoria muy similar a la que acabamos de describir de la primaria. Si seguimos la equivalencia del informe WB/OED (las JSS sustituyen a las *middle schools*, con la diferencia de que las JSS son un tránsito obligatorio para todos los alumnos que quieran continuar sus estudios mientras que no lo eran estas últimas) podemos establecer una comparación a lo largo de las décadas, algo que ya hemos avanzado en un epígrafe anterior. El problema reside en que no en la mayor parte de los casos no se establece una separación entre los dos ciclos de la secundaria y es difícil describir la evolución de sólo este nivel. Lo único que alcanzábamos a mostrar era el aumento lento de las tasas brutas y netas de escolarización de todo el ciclo de secundaria (tabla 8) hasta la primera mitad de la década del 2000, momento a partir del cual aumentaba un poco más el ritmo de crecimiento, si bien las diferencias entre la primera y la segunda etapa de este ciclo, medidas por las tasas brutas de escolarización (tabla 9) eran de cuarenta puntos: 69 contra 28%.

Con las otras fuentes, lo más atrás que se puede ir en el tiempo es la comparación establecida a partir de las encuestas GLSS entre 1988 y el 2003 (tabla 12.2 de Ghana). No obstante, aquí si es muy necesario distinguir y comparar las distintas tasas. La más destacada en este caso es la tasa de asistencia, ya que los autores cuentan a todos los alumnos que, teniendo la edad correspondiente a ese ciclo (12-15 años), están escolarizados, ya sea en las JSS, en un ciclo superior, o, sobre todo, en primaria. Por ello, esta tasa de asistencia es muy distinta a la tasa neta. Empezando por la tasa de asistencia, se observa claramente un aumento de la escolarización de la población con dichas edades. Desde 1988 hasta 1998/99 la escolarización aumenta casi trece más de uno por año, mientras que en el último intervalo o lustro, el aumento es menor, de dos puntos. A primera vista, pues, parece que la reforma tuvo unas consecuencias positivas sobre la escolarización de la población con esas edades. Por el contrario, las tasas netas muestran un pequeño retroceso, resultado de aumentos y descensos, insignificantes, de la escolarización, lo que significaría un aumento de la asistencia a la escuela pero en los ciclos inferiores, por lo que el efecto de la reforma no habría llegado aún a este nivel. Por último, las tasas brutas nos enseñan un aumento destacado de la escolarización entre 1988 y el curso 1992/93 (de 55% a 66%) y a continuación un crecimiento mucho menor, aunque constante, hasta llegar a una tasa bruta de casi el 71%. ¿Quiero esto decir que permanecían en este ciclo alumnos que quizás lo hubiesen dejado ya con la antigua estructura, es decir, que no pasaban de las *middle schools*? Hay datos oficiales o administrativos que permiten comparar esta última tendencia. La tabla 8 muestra la evolución de las tasas brutas de escolarización en este ciclo desde 1999: oscilaciones entre el 54 y el 58% de 1999 a

2004 y a partir de ese año un aumento de 5 puntos por año, salvo entre 2006 y 2007 que es sólo de dos, hasta llegar a una tasa del 69%. No hay coincidencia entre la dos fuentes ya que, tomando la tasa bruta de 2003, del 56% según los datos administrativos es menor que la del 70,6% según la encuesta GLSS. Si se puede identificar una similitud en la tendencia en tanto que entre 1999 y 2003 el aumento de la escolarización fue muy leve o lleno de oscilaciones.

Otros datos administrativos, los proporcionados por el Ministerio de Educación de Ghana (tabla 11.1), nos permiten estudiar la tasa neta de escolarización entre los cursos 2001/2002 y 2006/07. Comparados con los de la tabla 12.2 nos muestran una situación similar: entre comienzos y mediados de la década del 2000, la tasa neta es de cerca del 30% (similar a las de las encuestas GLSS); durante los cursos 2005/06 y el siguiente esta tasa aumenta unos veinte puntos, diez por año, hasta alcanzar el 51%, un cambio claro de tendencia con algunos aspectos en común con la evolución de las tasas brutas de escolarización de la tabla 8.

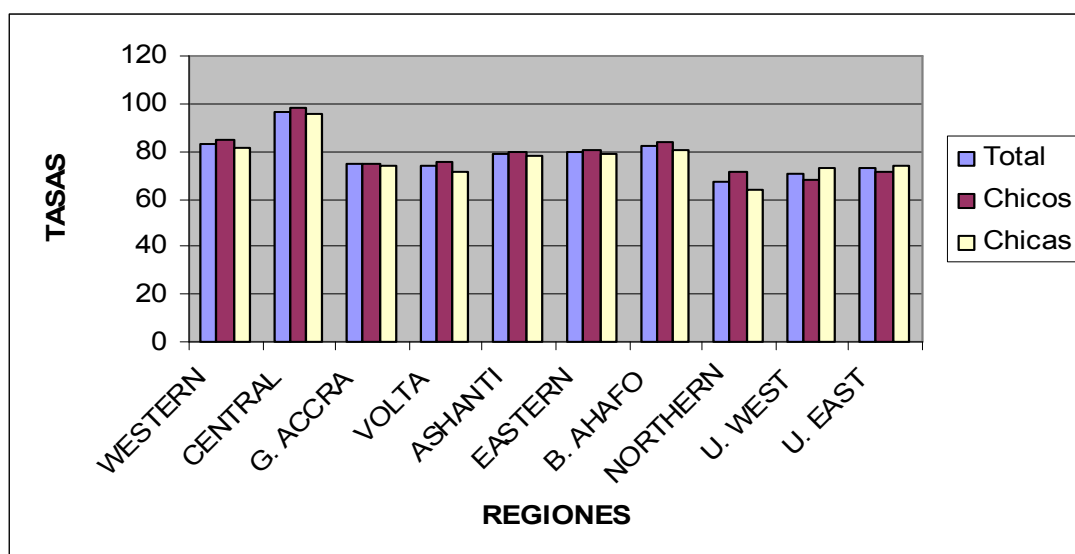
En cambio, los resultados de la encuesta CWIQ se apartan de la tendencia que mostraba un aumento pequeño (tanto entre hombres como mujeres) de las tasas netas de escolarización en el primer ciclo de secundaria entre finales de los noventa y primeros años de siglo XXI. De acuerdo con la tabla 13.1 se produce un leve descenso de la tasa neta de escolarización total entre 1997 y 2003, ya que del 40% baja al 38%. No es un descenso muy destacado pero cobra importancia cuando se comprueba que la tasa masculina ha perdido seis puntos y la femenina ha aumentado dos. Sería exagerado intentar ver una tendencia a partir de dos fechas pero advertimos una cierta coherencia con la pauta que advertíamos para primaria: el aumento de la escolarización femenina como impulsora de la escolarización total.

Por último, comparemos estos resultados con los de las encuestas *DHS* y *MICS* de 2003 y 2006 respectivamente (tabla 14). Los informes o cálculos derivadas de ellas caen en el error, a nuestro entender, de utilizar la tasa de asistencia al primer ciclo de secundaria como el porcentaje de alumnos con las edades correspondientes a dicho ciclo escolarizados en esta etapa o en la superior. Sin embargo, el informe *MICS 2006* y la recopilación de tasas educativas que se hace de la *DHS* permiten subsanar este error ya que ofrecen los porcentajes de alumnos de esa edad que están en distintos ciclos. Lo que se observa es que apenas hay alumnos que con esas edades estén por encima de su nivel y en cambio, los porcentajes son muy elevados para los que acuden a primaria. Ello explica las altas tasas de asistencia según la evaluación del WB/OED y hace que sean casi equivalentes las tasas de asistencia, según este criterio, con las tasas netas de escolarización. Así, se observa, en primer la igualdad de escolarización de género, y en segundo que más o menos muestran la misma tasa, algunos puntos por abajo o por encima que las tasas derivadas de encuestas (un poco por encima del 30% en 2003). No obstante, sí se ve que la encuesta de 2006 muestra una tasa cercana del 38%, un poco por debajo de la oficial, si bien, si tratáramos de comparar ambas encuestas (2003 y 2006) el leve aumento coincidiría con el que nos muestran los datos administrativos (tabla 11.1). En resumen, hay más o menos una coincidencia en las tendencias y en los valores, aunque no tanto, sobre todo si tenemos en cuenta que,

de acuerdo con los datos del Ministerio de Educación, la escolarización en esta primera etapa de secundaria se dispara a partir del 2005/06, como ocurría con la primaria.

Como ya hemos dicho desde el comienzo de la tesis las diferencias regionales entre el sur y el norte del país son bastante claras y el trabajo de campo lo realizamos en una sola región. Por ello, no tiene mucho sentido comparar la escolarización en la región *Ashanti* con la del país y dejar de lado las diferencias que existen entre las diez regiones administrativas en las que se divide Ghana. Únicamente los datos administrativos y la encuesta CWIQ nos permiten hacer esta comparación. El gráfico siguiente muestra todas las tasas netas de escolarización primaria del curso 2006/07 de las regiones ghanesas:

Gráfico 1. Tasas netas de escolarización primaria regionales de Ghana (06/07)



Fuente: Anuario estadístico 2006/07 del Ministerio de Educación de Ghana.

Observamos, en primer lugar, que las tres regiones del norte del país (ver mapa 2) son las que tienen las tasas netas de escolarización más bajas: la de la *Northern* es del 67% mientras que en las otras dos, *Upper West* y *U. East*, las tasas alcanzan el 70% y el 72% aproximadamente. Con todo, las diferencias no son muy grandes –o no tan grandes como las de Togo– cuando se contrastan estas tasas con algunas de las regiones de la zona meridional: la tasa de escolarización total en la *Volta Region* es del 73% y sorprende un poco la escolarización relativamente baja (74%) de la región *Greater Accra*, donde está Accra, la capital del país, dado que las regiones con la capital y la propia capital suelen ser zonas muy escolarizadas. El resto de regiones, incluida la *Ashanti* (79%), tiene tasas de alrededor del 80% o un poco más, lo que significa estar en la media del país o un poco por encima. En el caso de nuestra región, como se puede ver comparando las tablas 11.1 y 11.2 las tasas netas de escolarización primaria son casi calcadas a las tasas nacionales. Las regiones *Brong-Ahafo*, *Western* y, sobre todo, la *Central*, son las que tienen las tasas más altas, que son respectivamente del 82, 83 y 97%, es decir, ahí la escolarización es universal. Esta relativa diversidad de situaciones regionales de escolarización en Ghana hace que la región *Ashanti*, pese a que sus tasas son las mismas que las del total del país, no

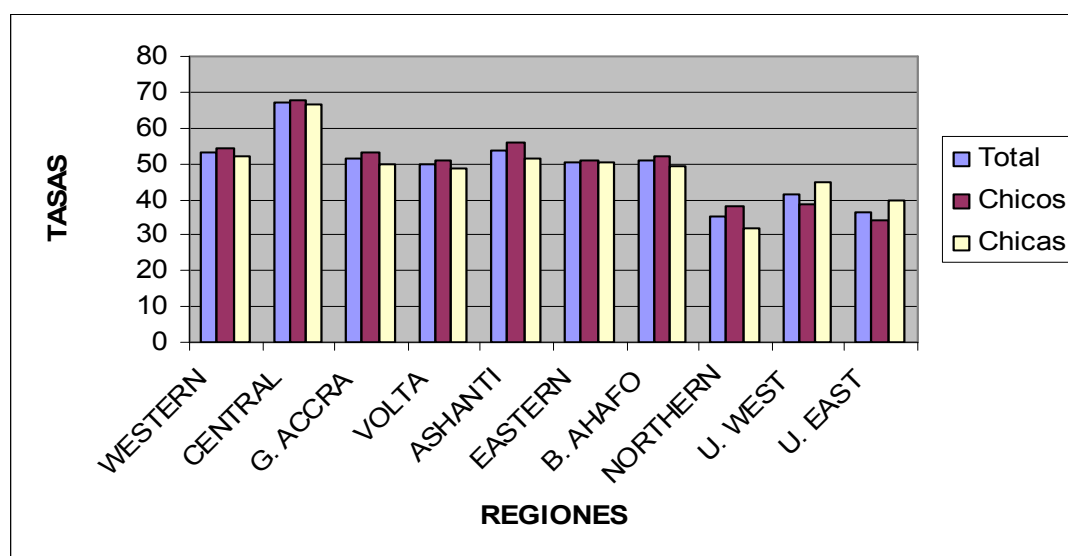
pueda considerarse representativa de la situación general de la escolarización en Ghana, sino de aquellas regiones que tienen una escolarización alta, sin alcanzar los niveles de la *Central Region*, pero que están por encima del 70%, que es la de las regiones del norte del país.

No hay que olvidar que estas tasas tan altas son el resultado de una evolución que, siempre según los datos del Ministerio de Educación de Ghana, ha experimentado un giro inaudito desde el curso 2004/05. La trayectoria de la región *Ashanti* es exactamente la misma que la de Ghana, como se observa en las tablas 11.1, ya comentada y en la 11.2: entre 2002 y 2005 la tasa neta de primaria onduló entre el 56% y el 60% para llegar al 70% en 2006 y al 79% en 2007, sin grandes diferencias entre hombres y mujeres. Hemos revisado, muy superficialmente, la evolución de todas las regiones y no tienen una misma pauta, si bien la escolarización ha aumentado en todas si comparamos las tasas de los cursos 2001/02 con las del 2006/07.

Por otro lado, las encuestas de CWIQ de 1997 y 2003, indican, en primer lugar, que la escolarización primaria en la *Ashanti Region* ha sido y es un poco mayor que la de la media de Ghana y, en segundo lugar, que entre esos años ha crecido un poco más la tasa neta de escolarización primaria en la región Ashanti que en el conjunto del país. En 1997 (tablas 13.1 y 13.2) la tasa neta de escolarización primaria en nuestra región era del 72% (del 67% en Ghana) y aumentó hasta el 79% mientras que la de Ghana pasó a ser del 70%. Nuevas contradicciones, pues, entre los datos oficiales y los procedentes de encuestas que minan de nuevo la confianza de las distintas fuentes.

Por lo que hace al primer ciclo de secundaria y utilizando, en primer lugar, sólo las tasas netas oficiales (tablas 11.1 y 11.2), la escolarización de la región Ashanti (54%, con una pequeña desigualdad entre chicas y chicos) es mayor que la media del país, (51%), si bien no está de más recordar que estas tasas no significan que la población con las edades correspondientes a este ciclo no vayan a la escuela, recuérdense que las tasas de asistencia son bastante mayores. En cuanto a las diferencias entre las regiones y dentro de ellas por género, el siguiente gráfico muestra las distintas tasas de escolarización de las diez regiones ghanesas durante el curso 2006/07:

Gráfico 2. Tasas netas de escolarización del primer ciclo de secundaria (JSS).



Fuente: Anuario estadístico 2006/07 del Ministerio de Educación de Ghana.

A primera vista se percibe, de nuevo, que las diferencias entre las regiones del extremo norte del país y el resto son más claras que en la primaria si se miden por diferencias en la tasas ya que proporcionalmente la desigualdad incluso se reduce un poco. Se observa además una menor diversidad en la situación de las regiones. Así, las tres regiones del norte tienen unas tasas totales de entre el 35 y el 40%, mientras que el resto de regiones tiene tasas cercanas al 50%; son un poco más altas las de las regiones Ashanti y Western. La excepción es de nuevo la *Central Region*, que alcanza unas tasas de escolarización el 67%.

Si nos fijamos en la evolución reciente de la región Ashanti, ésta ha sido un poco diferente de la media del país pues al llegar al curso 2004/05 ya estaba en un tasa de escolarización de casi el 40% y el aumento hasta el 50% no se produjo hasta el curso 2006/07, ya que durante el anterior la variación sólo fue de tres puntos. Mientras, en el resto del país, la escolarización aumentó veinte puntos entre estos dos cursos, diez cada curso, pasando de 31% al 51%.

Contrastando estas cifras con las de las encuestas CWIQ (tablas 13.1 y 13.2) constatamos de nuevo las diferencias con los datos administrativos. Hay coincidencia en el hecho de que la escolarización es mayor en la región Ashanti que en el total del país, ya que mientras la tasa neta de Ghana ha descendido dos puntos, la de la región Ashanti ha aumentado siete, con la particularidad de que se ha producido, siempre según estas encuestas, un aumento considerable de la escolarización femenina, que de una tasa neta del 34% ha alcanzado el 45%. Nuevamente, según las distintas fuentes, hay ciertas tendencias similares y otras bastante distintas.

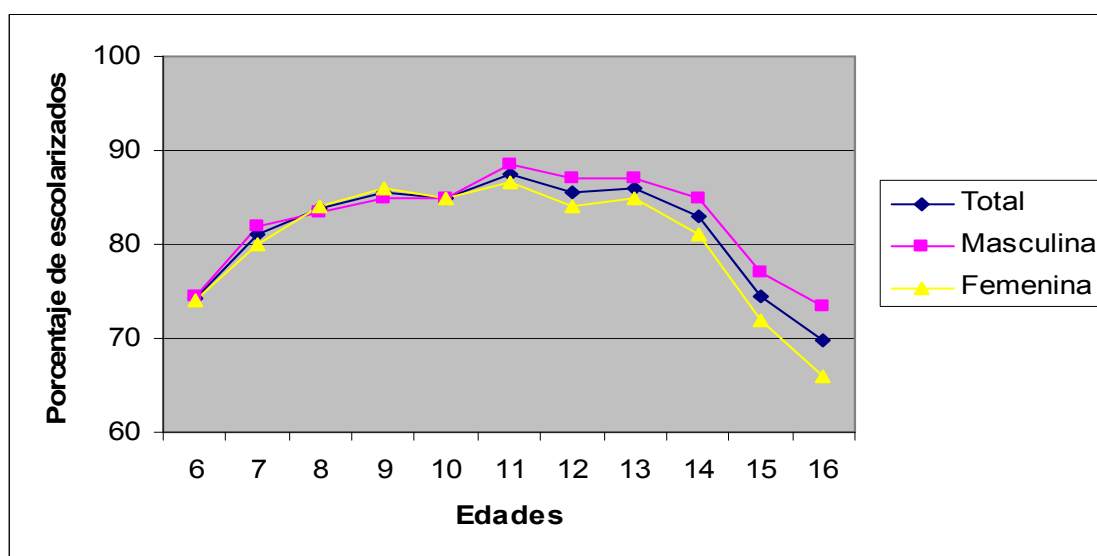
5.2.3. El acceso actual a la educación básica en Ghana: indicadores complementarios, trayectorias de los alumnos, desigualdades y aprendizaje

Los anteriores apartados han mostrado la evolución reciente y pasada del acceso a la escuela en Ghana, pero la confrontación de distintas fuentes ha complicado la tarea, ya que la incoherencia de valores y tendencias que aparecían entre algunas de ellas y los cambios sustanciales y bruscos de algunos valores de un curso a otro hacen difícil dar credibilidad a algunas de ellas e identificar las pautas o tendencias de escolarización. Además, dichas fuentes no abarcaban un período similar o disponían disponibles los valores de los mismos años, ya fuera de un mismo país o para comparar Togo y Ghana.

Ahora bien, si las tasas netas de escolarización primaria son el indicador más común para estudiar la evolución en ambos países, es necesario utilizar unos indicadores adicionales a fin de comparar con más detalle, en la actualidad, cómo es el acceso a la escuela básica y la transición entre ciclo en cada país. Ello porque las tasas de escolarización sólo nos muestran, en un momento determinado, la proporción de los miembros de una cohorte o de un ciclo va a la escuela, pero pueden existir, entre nuestros países, diferencias en el acceso a este nivel, en el transcurso de la escolarización y en la finalización de un ciclo y el tránsito al siguiente. Como nos interesan sólo dos ciclos, estos indicadores se referirán sobre todo la primaria y no vamos a estudiar su evolución, pero se tendrá en cuenta que algunos de los cambios que ocurrían con las tasas pueden repetirse con estas otras tasas; tomaremos los valores de los últimos cursos o años disponibles.

En primer lugar, se ha señalado varias veces que la escolarización o el acceso a la escuela en muchos países africanos no es un hecho homogéneo en el que se empieza a la edad correspondiente, se siguen adecuadamente los cursos y se continúa o no según los resultados o por la obligación legal de seguir estudiando. Cuando analicemos las pautas de las familias ewe y asante se profundizará en estos hechos. El primer paso, es evidentemente, la entrada en la escuela y hay varios indicadores que nos permiten ver que es un proceso continuo o acumulativo por decirlo de algún modo, ya que a medida que la escolarización es mayor a medida que crece la edad de los alumnos. El siguiente gráfico está copiado de un informe realizado a partir de una encuesta (de 2003) en el caso de Ghana en el que se ve cómo aumenta y disminuye la escolarización dependiendo de la edad (se mide simplemente el ir o no a la escuela, independientemente del curso).

Gráfico 6. Escolarización por edad y sexo en Ghana (6-16 años)



Fuente: Akyeampong et al. (2007, p. 18).

Se observa que la escolarización crece entre los 6 y los 11 años, edad a la que se alcanza la tasa más alta, de más del 85%. Tras llegar a esta cúspide, la escolarización empieza a descender leve y continuamente hasta los 14 años, aunque no se llega aún a las tasas de los seis años: estamos cerca del 83%, pero se observa un descenso más pronunciado a partir de los quince años, como se aprecia: a los 16 años, la tasa total de escolarización ha caído al 70%. Con todo, según este gráfico, más o menos el 70-75% de la población de entre 6 y 14 años va a la escuela continuamente; un 15-20% -las mayores tasas son del 80-85%- no va en ningún momento y el 10-15% restante se incorpora a la escolarización entre los 6 y los 11 años o lo abandona a partir de esa edad, si bien no se trata necesariamente de las mismas personas. Por lo que hace a las diferentes trayectorias que chicos y chicas tienen según el país, se observa que en Ghana van de la mano hasta los 11 años, momento a partir del cual el descenso es un poco más acentuado para las chicas que para los chicos y las desigualdades progresivamente aumentan, aunque no superan los diez puntos.

Si estos gráficos resumen aproximadamente las trayectorias escolares que es posible que sigan distintos sectores de la población, suelen encontrarse otros indicadores que se centran en cada uno de las etapas que tiene una trayectoria escolar. Unos de éstos son las tasas netas y brutas de acceso al primer curso de primaria. Estas tasas señalan el porcentaje de gente que a la edad de seis años en Ghana años empieza el primer curso de primaria en relación a toda la población de esa misma edad (tasa neta) o el porcentaje de los que empiezan ese curso, sin tener en cuenta su edad, respecto del total de la población con la edad a la que debería empezarse dicho curso, cinco o seis años (tasa bruta). Mostraremos, fundamentalmente, los datos oficiales o administrativos (precedentes de los bancos de datos del BM y del UIS), que son los que nos permiten hacer la comparación, hacer la comparación. Así, en Ghana, durante el curso 2004/05, la tasa neta de acceso era del 29,5% y la bruta del 95%, sin apenas

diferencias entre chicos y chicas. Los valores que proporciona el Ministerio de Educación de Ghanés de aquel mismo curso son similares, pero se produce, según esta misma fuente, un enorme aumento en los cursos más recientes, como ocurría con el resto de indicadores: durante el curso 2006/07, la tasa neta de admisión era del 70% y la bruta del 106%. De estas situaciones se derivan dos temas fundamentales para conocer el acceso a la escuela en estos países: las características de la población infantil que nunca irá a la escuela o que nunca tendrá un contacto, aunque sea de un solo curso –que estaría alrededor del 10-15%- y las causas del retraso escolar así como la influencia que tiene en la escolarización posterior.

Por otro lado, una vez que se está en la escuela, ha de estudiarse la trayectoria, que puede concluir en el abandono, la finalización del ciclo de primaria y el tránsito o no al siguiente ciclo. Influyen en ello la edad los recursos, el rendimiento, el resultado en los exámenes y también las repeticiones. En Ghana la norma general es la promoción automática de ahí que la repetición era del 5,8% en primaria y del 2,4% en secundaria durante el curso 2003/04. ¿Afecta esto a la escolarización? Tal vez comparando con el porcentaje de alumnos que, habiendo empezado el primer curso, llegan al quinto o último curso, se pueda decir algo, pero nos interesa más mostrar que este es uno de los indicadores más utilizados para conocer el transcurso de una escolarización y que es complementario al del porcentaje de abandono durante este mismo ciclo. De acuerdo con los datos recopilados de las bases de datos del BM/UIS, en Ghana (curso 2001/02), el 63% de los alumnos que habían empezado primaria había llegado al quinto curso y el 60% al último curso.

Por último, se ha intentado sintetizar el acceso, la finalización y, en general, la escolarización primaria en un país con algún indicador que, a la vez, sirviera como referencia a la hora de medir la distancia o el logro del objetivo de la escolarización primaria universal. Este indicador es la Tasa de Finalización de Primaria o *Primary Completion Rate*. Se encuentra en cualquier anuario, pero la investigación Bruns, Mingat y Rakotomalala (2003), que ya aparecía en el primer capítulo me parece una primera referencia. En pocas palabras, este indicador señala el porcentaje de alumnos de una edad concreta –incluso de una cohorte- que ha acabado la primaria respecto del total de la población de esa edad, no de los que empiezan la escuela. Los cálculos de Bruns *et al.* (*id.*), la media africana por países de esta tasa era del 49% en 1990 y aumentó hasta el 55% en 2000. Ghana está por encima de esta media, pero apenas se vio un progreso durante los años 90, ya que la tasa ha pasado del 63% en 1990 al 64% diez años después, lo que indica una nula evolución. Si sólo se creciera un punto por década, harían falta 360 años para lograr la escolarización primaria. Con este estudio en la mano, no se puede comparar la evolución por separado de chicas y chicos porque sólo se tiene las tasas de 1990, que eran del 71% entre los chicos y del 54% entre las chicas. No obstante, se puede completar este indicador o su evolución recurriendo a las bases de datos del BM o del UIS. En realidad, son muy similares a los que ofrecen Bruns *et al.* Así, desde el año 2000 habría cambiado la tendencia y se habría producido un aumento de esta tasa hasta alcanzar el 71%, que sería 73% entre los chicos y 68% entre las chicas durante el curso 2004/05.

Para valorar en su medida estos indicadores lo más sencillo es comparar sus valores con los de otros países o aun con la media de la región. Tanto en este último, como en las tasas de escolarización, la situación es relativamente mejor en tanto que asisten más chicos y chicas a los ciclos básicos y terminan en mayor proporción la primaria. Siguiendo con esta comparación, en el primer capítulo se describía la situación de distintos países, la pauta de escolarización, distinguiendo, cuando se podía, entre aquellos en los que el problema –respecto de la no escolarización- se encontraba en la no entrada en la escuela y en el abandono escolar. No siempre estaba claro fácil explicar el hecho de que una parte de chicos y chicas no vayan a la escuela a partir de uno solo de estos hechos y el caso de Ghana sería ejemplo de ello, siempre dentro de los países con tasas altas de escolarización: recordando el último gráfico, acababa entrando en la escuela casi el 85% de la población, de manera que la dificultad de la entrada en la escuelas afectaría al 15% de niños y niñas, pero un parte de los que entraban, 10-15% abandonaban. Planteado muy simplemente, si tenemos en cuenta que la tasa de finalización era del 71% y el ideal es que fuera el 100%, tanto la no entrada como el abandono lo impiden. La identificación de los colectivos o familias con características similares que se encuentran en un grupo u otro (los que no empiezan –y que no están fuera del peligro de abandono- y los que abandonan) o de los problemas concretos de su escolarización sería uno de los temas que requerirían tanto investigación como medidas si se quiere lograr la escolarización básica o primaria universal.

Ello nos lleva al ámbito de las desigualdades escolares, que ya aparecía en el capítulo primero. Ahí se comparaban casi media docena de países de África del Oeste con datos de comienzos y mediados de los noventa y resultaba que Ghana- como Togo- era de los que tenía menores desigualdades –por renta o riqueza-, lo cual relacionábamos con el momento de expansión escolar en el que se encontraba, con las tasas de escolarización más altas de la región. Aunque se trata de un tema fundamental y en realidad puede decirse que es uno de los objetos de la tesis, con una orientación cualitativa, aquí daremos tan sólo algunos datos de encuestas más o menos recientes.

A la hora de describir las desigualdades escolares lo más común, a este nivel, es hacerlo con las variables de sexo, renta o riqueza y ámbito geográfico, ya sea la región o si la población es rural o urbana.¹¹⁷ Por lo que hace al sexo, hemos visto que prácticamente las desigualdades han desaparecido y así aparece también en los informes de las encuestas CWIQ de 2003 o la MICS (UNICEF, 2007) que es de 2006. En cuanto al ámbito geográfico, entendido como si es rural o urbano, las desigualdades son claras. Según, la encuesta CWIQ de 2003, la tasa neta de escolarización primaria de chicos y chicas habitantes de zonas rurales era de casi 65%, mientras que la de los de zonas urbanas era del 79%. La encuesta MICS 2006 da tasas distintas y más bajas –aunque no son las netas sino las de asistencia, pero al nivel de primaria son muy similares- pero la desigualdad, la diferencia de puntos, es muy similar: 59% de chicos y chicas con edad de ir a la escuela primaria efectivamente van en las zonas rurales; este porcentaje es del 73% de chicas y chicos urbanos. Finalmente, por lo que hace a la renta o a la riqueza

¹¹⁷ Utilizaremos el modo más simple de estudiar y comparar las desigualdades los puntos de diferencia de las tasas de escolarización, pese a las distintas posibilidades. Recuérdese, del primer capítulo, la referencia a Combessie (2000).

relativas (la encuesta MICS 2006 utiliza *Wealth index quintiles*), esta encuesta presenta las tasas de asistencia de cinco quintiles y en ella se aprecia que a medida que se asciende de quintil aumenta la tasa de asistencia. Para los más pobres es del 43%, para los del segundo quintil, del 60%, del tercer quintil 69%, del cuarto, 74% y del más rico, 84%. Esto es: hay 41 puntos de diferencia de las tasas de asistencia primaria entre los más ricos y los más pobres de Ghana.

Finalmente, aunque pueda parecer anecdótico, ya que no hay mucha información sobre este tema pese a su importancia, es necesario referirnos al aprendizaje en la escuela, ya que, como se insiste en cualquier informe, simposio o compendio de recomendaciones, de nada sirve la escolarización si no se aprende nada. Como no es tema de la tesis, o más bien, nos interesa conocer el punto de vista de las familias sobre este tema, vamos a referirnos únicamente a lo que se dice en el informe de evaluación del sistema educativo de Ghana del WB/OED (2004). No obstante, se plantean varios problemas, el más importante de los cuales es que, por tratarse de un estudio que se centra en los cambios ocurridos entre 1988 y 2003, se da prioridad a la comparación de los resultados de los tests en un momento y en otro que en dar una idea comprensible de lo que significan estos resultados. Además, la información no se extrae de test pasados en las escuelas sino de encuestas hechas a hogares en los que se incluían pruebas o tests de varios niveles. Sí queda claro que durante este período de reformas se ha producido un aumento del aprendizaje o de los resultados escolares: los menores de 15 años que acabaron la primaria en 1988 habían obtenido como media unos resultados de 4,7 y 5,2 en las pruebas simples de inglés y matemáticas respectivamente en tanto que los que en 2003 habían acabado la primaria lograban en estas mismas pruebas resultados de 7 y 6,3. Esta mejora de los resultados se había producido igualmente en las llamadas pruebas avanzadas, con más preguntas y dificultad. No obstante, apenas hay un punto de referencia que pueda permitir conocer qué significan estos resultados, si son medias que están muy por debajo o más bien cerca el máximo. La única información que se da es que el 46% de chicos y chicas que habían acabado la primaria en 2003 obtenían un 5 o menos, lo que se considera indicativo de que apenas han aprendido lo que correspondía y que el 19% habían obtenido un dos o menos, lo mismo que ser analfabeto, se indica (WB/OED, *id.*, p. 35). Con todo, esto sirve de nuevo para destacar que los resultados de 1988 eran mucho más bajos, ya que hasta el 78% de quienes habían hecho el test llegaba sólo al cinco o menos.

5.3. Políticas educativas, demanda escolar y escolarización en Ghana

Para acabar este apartado –en el siguiente, relativo a Togo, se seguirá un esquema igual- se va a intentar buscar, aunque de sea especulando un poco, los motivos de la evolución de la escolarización en los ciclos básicos desde finales de los 80. ¿Han funcionado las medidas y políticas aplicadas desde la reforma de 1987? ¿Qué papel ha jugado la ayuda internacional o, mejor dicho, en qué medida ha influido en la escolarización los sectores o materias a las que iban dirigidos estos recursos? ¿O bien ha sido más fuerte el impulso de la demanda y cómo se manifiesta ésta? Como se verá, la mayor parte de lo que aquí se va a recoger no proviene de investigación propia sino de diversos informes o estudios, pero

comparando unos con otros y añadiendo información adicional quizás se logró una perspectiva más amplia.

La evaluación de los resultados de distintas políticas o medidas educativas es inseparable del conocimiento de los resultados de las mismas, en este caso, las tasas de escolarización, que es lo que nos interesa. Sin embargo, acabamos de ver que en algunos ciclos y períodos de tiempo hay pocas coincidencias, incluso en las tendencias, o sea, al margen de si estas tasas son un poco mayores o menores. No obstante, contrastando las diversas fuentes, se tiene la sensación, que tan sólo es eso, porque no se puede comprobar, que se ha seguido una norma o consejo recibido por Nigel Barley y que éste recuerda al comienzo de *Una plaga de Orugas*: cuando se tenga algún tipo problema con la burocracia en África hay que intentar adaptar la realidad a los deseos de ésta y no al revés. Ya se ha comentado pero, viendo los datos de escolarización que proporciona el Ministerio de Educación de Ghana sólo la aplicación de la *capitation grant* habría supuesto un aumento importante de la escolarización en Ghana, ya que los datos oficiales muestran que desde 1987 se habrían producido cambios de poca trascendencia. En cambio, los datos de encuesta que se proporcionan en el informe del WB/OED (2005), que es una evolución de la aplicación y del impacto de las actuaciones del Banco Mundial, muestran que durante el período de mayor participación (en cuanto a recursos y proyectos) del BM tuvieron lugar importantes avances en la escolarización. Es más, en uno de los apartados del informe (el anexo H) se discuten y revisan unos datos oficiales, las tasas brutas de escolarización, del Ministerio de Educación, que muestran un crecimiento minúsculo o limitado de la escolarización, con el fin de demostrar que son cálculos erróneos (no se tiene en cuenta o no en su justa medida los alumnos que van a escuelas privadas y se sobrestima el crecimiento de la población) y que en realidad estas tasas han crecido diez puntos más de lo que indican los datos oficiales.

Con todo, lo más curioso aparece cuando se muestra que uno de los resultados de dicho informe es que los elementos que han tenido un impacto positivo más fuerte sobre el aumento de la escolarización han sido el aumento de la escolarización femenina (acabamos de ver que han desapercibido las desigualdades), el crecimiento de la renta disponible de los padres y, en menor medida, la reducción de la distancia a las escuelas más cercanas, es decir, la construcción de escuelas, y la mejora de las condiciones materiales de las escuelas. Así, salvo estos últimos elementos, los programas del BM, que el informe describe detalladamente, apenas se han dedicado, como se admite con claridad, a los factores que más han influido en el aumento de la escolarización, ya que la mayor parte se ha dedicado a la construcción y rehabilitación de edificios escolares, a la provisión de todo tipo de material y, con menos recursos y programas, a la formación de profesores, sin olvidar apoyos a la gestión y descentralización del sistema. Este hecho trata de compensarse mostrando la influencia que se ha tenido sobre el aumento del aprendizaje y, en general, sobre la mejora de las condiciones materiales de muchas de las escuelas que aparecen en la muestra en la que se basa su investigación. Efectivamente, como se muestra en el anexo E, la proporción de escuelas bien construidas y con mobiliario adecuado ha aumentado entre 1988 y 2003. Además, refuerzan el impacto de los programas apoyados estudiando los factores relativos a la

oferta escolar que más peso tienen en lograr la escolarización de chicos y chicas de entre 9 y 15 años. Estos son la distancia a la escuela, la disponibilidad de material como tizas o pupitres, que haya un aula para cada curso o la reducción del número de alumnos. En todos ellos, con mayor o menor peso, han participado los programas del BM. Ahora bien, el hecho de que el impacto de la cooperación internacional, representada primero por el BM y a continuación por diferentes agencias nacionales o por la UE, cuyos programas conviven y reemplazan a aquél, sobre la escolarización quede relativizado por estos resultados puede tener que ver tanto con la idoneidad de los programas como con que en realidad, ya lo describíamos en la parte de la financiación, la cooperación o la ayuda educativa del BM desde finales de los 80 hasta comienzos del 2000 significaba el 8% del gasto total en educación aunque eran casi un tercio del gasto en inversión, porcentajes similares a los que al mismo tiempo o un poco después representarían el resto de agencias de cooperación. Expresado de otro modo, y al margen del número absoluto de aulas construidas o libros repartidos, sólo un quinto de todas las escuelas públicas de Ghana participaron de estos proyectos.

Teniendo en cuenta que parecían ser los factores relacionados con la demanda los que más influían en el aumento de la escolarización y que muchos de estos proyectos de ayuda al sistema educativo iban vinculados a las políticas públicas aplicadas por los distintos gobiernos, ¿cabe preguntarse si realmente han influido en la escolarización la reforma de 1987 y los distintos programas y políticos aplicados desde entonces? Lo cierto es que no hay una evaluación similar a la que acabamos de resumir y, al nivel de este capítulo, es complicado buscar la relación causal entre políticas y el aumento o estancamiento de la escolarización. En todo caso, los objetivos de los distintos programas, de la reforma del 87, de la FCUBE, aplicada desde 1995 o incluso de la *capitation grant* apuntaban en esa dirección tanto por sus objetivos como por las medidas que proponían: escolarización básica universal, aumento de la calidad, descentralización y participación comunitaria, reconstrucción material del sistema y gratuidad de la escuela básica, todo lo cual suponía un aumento del gasto público (que había caído a algo más del 1% a comienzos de los 80 y priorizar la escolarización básica.¹¹⁸

Consultando la información disponible de bases de datos y aunque no se pueden evaluar los resultados, efectivamente se realizaron o se tradujeron a políticas concretas algunas de las medidas propuestas en estas reformas. Así, desde 1990 el porcentaje del PIB dedicado a educación había aumentado progresivamente hasta pasar del 3% en ese año al 5% en 2005. Por lo que hace a la distribución de los recursos educativos entre los ciclos, la primaria recibía el 34% de todo el gasto, la secundaria el 37 y la terciaria el 18, aunque, como se aprecia, hay un 10% restante que no aparece y que debía dedicarse a preescolar o a otra partida. No obstante, como no hay una evolución de este dato, hay que recurrir al gasto por alumno de cada uno de estos ciclos como porcentaje del PIB per capita y aunque no hay muchos años para comparar (en realidad sólo están completos para los tres ciclos los cursos de 1970, 2005 y 2006, y en éste no aparece el gasto en alumnos de terciaria) ha aumentado el gasto de los

¹¹⁸ Para conocer los principales componentes de las reformas, sus etapas y un análisis más basado en la gestión de las mismas que en sus resultados, véase Fobih *et al.* (1996)

alumnos de primaria: en 1990 era el 6% del PIB per capita y en 2006 era el 18%, mientras que en ese mismo año el gasto por alumno de secundaria era el 28% y el de terciaria del 209, con diferencia el mayor, aunque había bajado del 826% de 1975. Si estas cifras señalan un aumento claro del gasto educativo que en principio habría de favorecer la escolarización, hay que señalar que, hasta donde sé, no se había tomado ninguna medida especial para favorecer la escolarización femenina, que es el hecho más relevante. Finalmente, por lo que hace a la *capitation grant*, que consistía en el pago de 30.000 cedis a las escuelas por alumno y que supuestamente podría haber provocado un gran aumento de la escolarización, lo cierto es que las fechas coinciden con su aplicación pero, teniendo en cuenta lo que nos dijeron padres y directores de las escuelas públicas, ni reducía tanto los gastos familiares, aunque algunas familias aseguraron que sus hijos habían empezado gracias a esta medida, ni permitía eliminar todas las tasas o contribuciones que cobraban las escuelas, al margen de que admitieran que en algunos casos había aumentado el número de alumnos. Además, aparecen más dudas cuando se ve que esta ayuda supone una parte muy pequeña del coste unitario o por alumno que en 2005 era de 644.300 cedis. Por último, si se revisan los datos de los cursos de aplicación de esta medida, se observa que el crecimiento del número de alumnos se ha producido en el primer o los dos primeros cursos de primaria y en las edades correspondientes a estos niveles, con lo cual esta medida habría tenido sus efectos gracias a influir sobre el momento de la incorporación a la escuela.

Sin embargo, los resultados de las investigaciones daban gran importancia a la demanda, ya fuera a través del aumento de la escolarización femenina como de los recursos de los padres. Como el tema de la tesis es la demanda escolar, en los siguientes capítulos se entrará de lleno en el asunto, pero hemos tratado de buscar algún ejemplo o indicador que nos permita complementar los resultados que se anunciaban. En realidad sólo hay dos y puede encontrarse una relación. En primer lugar, el PIB per capita no ha dejado de crecer en Ghana desde 1984 aunque con baja y fluctuante intensidad (2, 1, 0% incluso) hasta 2003, años a partir del cual crece a niveles del 3 y del 4%, ello supondría que las familias disponen de más recursos para enviar a sus hijos a la escuela. El otro de los elementos que podrían interpretarse como signos de la intensidad de la demanda es el aumento de la escuela privada que veremos en la siguiente sección y eso sin olvidar que las familias siguen contribuyendo a financiar el funcionamiento de las escuelas públicas.

6. El acceso a la educación básica en Togo: evolución, pautas actuales, desigualdades y aprendizaje. Políticas educativas y demanda escolar

Reproduciremos exactamente la estructura del apartado dedicado a Ghana. El primer apartado, en general, estará dedicado a la expansión educativa en Togo, el cual se dividirá en una sección en la que se verá a la evolución en todos los niveles, otra centrada en la evolución más reciente de los niveles básicos y una tercera en la que se utilizarán indicadores complementarios de las tasas de escolarización. En el segundo apartado se repasará las políticas educativas de los últimos años para intentar ver si

pueden estar relacionadas con la evolución que habremos descrito así como algunos indicadores que nos orienten sobre el impacto de la demanda.

6.1. Evolución de la escolarización en Togo (1960-2007)

Pese a los inconvenientes o dificultades que se han señalado al comienzo del apartado dedicado a Ghana, la existencia de bases de datos internacionales nos permitirá comparar la evolución del sistema escolar en ambos países. No obstante, en el caso de Togo, no se cuenta con tantas encuestas como en el de Ghana para contrastar los datos oficiales y los datos estatales, o sea, los que recogimos en Togo sólo llegan hasta el curso 2002/03.

6.1.1. La expansión escolar en Togo desde 1960

La reforma de 1975 daba al sistema escolar de Togo la estructura de ciclos que sigue teniendo hoy en día, por lo que los problemas a la hora de comparar niveles a lo largo del tiempo se limitan sólo a la etapa anterior a esta reforma, aunque tampoco hay tantas diferencias, como veíamos. Con todo, sólo se puede comparar con Ghana a partir de los 90, cuando los ciclos o etapas escolares son casi equivalentes. Considerando este hecho, hemos recopilado en la tabla 15, las tasas brutas y netas de escolarización primaria.¹¹⁹ Como se aprecia, tenemos las tasas brutas desde 1970, aunque sólo cada lustro, y anuales desde 1990. A diferencia de Ghana, se cuenta con las tasas netas desde 1970, si bien hay bastantes casillas vacías, que completaremos con los datos extraídos de diversos anuarios de la UNESCO. Vamos a utilizar fundamentalmente las tasas netas, pero se complementará la descripción con la información que proporcionan las brutas.

En 1950, de acuerdo con el anuario de la UNESCO de 1965, la tasa bruta de escolarización en primaria (5-14 años) era del 17% y en 1960 había aumentado hasta el 29%. En ese año se encontraba, pues, en una situación similar a la de Ghana, que tenía una tasa del 32%. Según la tabla 15, la tasa bruta total de escolarización en Togo en 1970 era del 71% y diez años después era del 118%. No se pueden comparar las tasas procedentes de ambas fuentes, pero si se aceptan, hallamos que entre 1960 o incluso un poco antes y 1980 se produce una gran expansión educativa, que comparten tanto niños como niñas, ya que, según nuestra tabla, en una década habrían aumentado estas tasas en 45 y 49 puntos respectivamente, magnitud que no se alcanzaba en Ghana, pese a tratarse también de un período de expansión. ¿Es posible una expansión de tales dimensiones? Si observamos las tasas netas de escolarización, en 1970 eran del 55% (75% la de los niños y 34%). Consultado el anuario estadístico de la UNESCO de 1980, la tasa neta de escolarización era, en 1977, del 72% (89% la masculina y 55% la femenina) y en 1982, según el mismo anuario de 1984, esta misma tasa era del 73% (85% la masculina y

¹¹⁹ Del ciclo preescolar, aunque no entremos en detalles, sí conviene destacar que la tasa bruta de escolarización en este ciclo en 2006 (UNESCO, 2008), era del 2%, muy por debajo de Ghana, pese a ser un ciclo teóricamente obligatorio. Además, gran parte de los alumnos van a escuelas privadas mientras que en Ghana no deja de aumentar la proporción de alumnos en escuelas infantiles públicas.

60% la femenina).¹²⁰ Efectivamente, durante esas dos décadas años tiene lugar un aumento claro de la escolarización, de casi 20 puntos de las tasas netas totales, si bien es bastante mayor entre las chicas que entre los chicos, lo que contribuyó a reducir las desigualdades por sexo, tanto en términos absolutos como relativos o proporcionales. Con otras palabras, se había reducido, desde 1970, en más de un tercio la población total que, con esas edades, no estaba escolarizada y, en el caso concreto de las chicas en casi dos tercios. Ahora bien, no deja de ser un aumento sorprendente. Por ello se ha contrastado con otras cifras, las que proporciona Lange (1998: 154 y ss.), que provienen de los cálculos de distintos departamentos del Ministerio de Educación de Togo y muestran más o menos cuál ha sido la evolución entre 1960 y 1980. Tienen el inconveniente de que no se precisa el tipo de tasa de que se trata, tan sólo se habla de las tasas de escolarización en el primer grado (que es la primaria). Así, a secas, se nos dice que la escolarización en el primer grado pasó del 26% en 1960 al 44% en 1970 y al 72% en 1980. En resumen, hay una coincidencia en la tendencia, la expansión es clara, pero no en su magnitud.

Lo ocurrido a partir de entonces es un poco difícil de explicar, ya que las oscilaciones son enormes. Entre 1980 y 1985 hay un descenso claro de las tasas netas y brutas: las primeras caen hasta el 61% (72% la masculina y 49% la femenina). Este periodo, que Lange llama de la desescolarización y que ha estudiado ampliamente,¹²¹ sin embargo, apenas va a durar este lustro, ya que en 1990 se había vuelto a las tasas netas de 1980 e incluso habían aumentado un poco, de modo que, en principio, se trató de un fenómeno coyuntural más que estructural, que es lo que parece sugerir Lange, si bien no están claros los efectos que un episodio como este pueden tener en el funcionamiento del sistema educativo. En el siguiente apartado al comparar las tendencias comunes de Ghana y Togo volveremos a este tema.

Pero a esta recuperación que tiene lugar durante la segunda mitad de los ochenta, y ello se aprecia tanto con las tasas brutas o las netas, no la seguirá un aumento paulatino, un estancamiento o una leve oscilación como ocurría en Ghana durante los años 90 y comienzos del siglo XXI, sino unos aumentos y descensos bruscos del acceso a la escuela, casi una dialéctica o alternancia continua entre escolarización y desescolarización, como si esta fuera la tendencia propia de Togo. En 1991 la tasa neta cayó hasta el 64% (recordemos que entre el 91 y el 93 hubo serios disturbios políticos en Togo que afectaron la escolarización), en 1994 había aumentado hasta el 78% y al año siguiente alcanzó el 85%, la tasa neta de escolarización más alta de la historia de Togo (la masculina era del 98%, universal). Durante los años siguientes se produjo un nuevo descenso de esta tasa (y de las brutas), ya que en 1999 era del 79% y en el 2000 del 77%. No obstante, será a partir de estos momentos cuando finalizarán estos cambios bruscos y la escolarización se mantiene, se estabiliza o se estanca entre el 77 y el 80%. Así, lo que en Ghana era una cierta oscilación y un aumento rápido de la escolarización en los últimos años, en Togo fue una inestabilidad constante, que sólo en los últimos años –entre 1999 y 2007- da lugar a un estancamiento. Con todo, el resultado, al margen de la diferencias entre ambos países, tanto en el

¹²⁰ Hemos comprobado la coincidencia de las tasas que proporciona los anuarios estadísticos con los de las bases de datos y en la mayoría de los casos las tasas son las mismas o difieren de décimas, de manera que, en principio, pueden compararse.

¹²¹ Véase la tercera parte de su libro sobre Togo (1998).

proceso como en la cifra, ha sido, a largo plazo, un aumento de la escolarización, ya que si se comparan las tasas de principios de los 70 con las actuales, la expansión ha sido notable, pese a las múltiples vicisitudes, máxime en Togo. Ahora bien, si en este país se comparan las tasas de principios o mediados de los noventa con las actuales, el aumento no ha sido tan grande: en 1990 la tasa neta total era del 75% y en el 2006 del 80%. Estas numerosas oscilaciones tal vez se deban a una mayor sensibilidad de la población escolar de Togo a las coyunturas de un año o un período o a que los cambios de circunstancias sean más bruscos en Togo que en Ghana.

En general, esta pauta ha sido la misma entre los chicos que entre las chicas, pero los descensos de las tasas han sido más fuertes entre los hombres y las recuperaciones de menor magnitud. Por ejemplo, desde 1999 hasta 2007, las oscilaciones de la tasa masculina han sido mayores que la femenina, más estable: es más, si comparamos las tasas entre estos dos años –que más o menos indican cuál ha sido la tendencia- la tasa neta masculina ha descendido del 89% al 82% y la femenina ha aumentado del 70 al 72%, un aumento irrisorio pero que ha significado una reducción a lo largo del tiempo de las desigualdades, tanto absoluta como proporcionalmente. De nuevo en este aspecto hay una coincidencia con Ghana, por lo que se puede deducir –o plantear como hipótesis- que, aproximadamente, durante la última década, el aumento de la escolarización general ha tenido lugar en mayor medida gracias al crecimiento de la escolarización femenina que la masculina, cosa que estudiaremos con más detalle en el próximo apartado contrastando estos datos con los de otras fuentes y relacionándolo con los factores (políticas educativas, demanda, etc.) que puedan explicarlo.

En cuanto a la secundaria, las tablas 16 y 17 recogen las tasas brutas de la escolarización en cada uno de sus ciclos (desde 1999), de los dos juntos (desde 1970) y las tasas netas de toda la etapa a partir de 1970, aunque con muchas lagunas. Al contrario de lo que ocurría con la primaria y en Ghana es en este ciclo donde los datos sobre Togo son escasos. Retrocediendo de nuevo dos décadas respecto a las fechas de la tabla, en 1950 la tasa bruta de escolarización secundaria en Togo -que correspondía en aquellos años con el intervalo de 15 a 19 años (Anuario estadístico de la UNESCO de 1965) – era del 1% y en 1960 del 4%, bastante por debajo de Ghana. En 1970 (tabla 16), aunque ya hemos dicho que no puede establecerse una comparación con las cifras de los anuarios, la tasa bruta seguía siendo baja con respecto a Ghana: del 7% (11% la masculina y 3% la femenina). Obsérvese que las tasas netas son muy similares a las brutas -igual que ocurría en Ghana- sobre todo en las primeras décadas, lo que interpretamos como que la mayoría de los alumnos y alumnas que accedían a la secundaria lo hacían sin grandes retrasos, esto es, seguían una trayectoria estable, habían empezado a la edad correspondiente y habían superado la primaria, cosa que quizás sólo una minoría de familias o de alumnos podían permitirse. El paso a la secundaria sería, pues, un tránsito complicado para muchos alumnos que tendrían la primaria como el ciclo final. Como se ve, a medida que pasan los años no sólo aumentan las tasas netas de escolarización sino también las brutas, hecho que puede interpretarse como una expansión de la secundaria, que ya no es una opción tan lejana para una parte un poco mayor de la población. Es más, si comparamos las tasas netas de 1970 con las del 2000, la tasa total se ha

multiplicado casi por cuatro, la masculina por tres y la femenina por más de cuatro, aunque si se contempla desde la otra perspectiva, apenas se ha reducido en tres décimas partes el porcentaje de la población que no alcanza este ciclo.

A diferencia de lo que ocurría en la primaria, la pauta de aumento de la escolarización secundaria en Togo está definida con claridad. Si nos fijamos en las tasas brutas observamos que, tras un incremento importante en la década de los 70, durante la primera mitad de los 80 sucede un descenso de la escolarización y, desde ese momento hasta comienzos de los 90, da comienzo una etapa de estancamiento o de leves oscilaciones. A partir de 1994, van aumentando paulatinamente estas tasas brutas hasta llegar al 30% en el 2000. Finalmente, durante los primeros años de siglo XXI se experimenta un crecimiento más rápido, que da lugar a que en 2005 la tasa bruta de escolarización secundaria fuera del 40% (54% la masculina y 27% la femenina). Por lo que hace a las tasas netas, la ausencia de una continuidad en los datos hace que no se pueda identificar una pauta con tanta claridad, pero se puede observar que ha tenido lugar un aumento general no muy grande y precedido de alguna oscilación hasta llegar a una tasa total del 22% en el 2000 (30% la masculina y 14% la femenina). Fijándonos precisamente en las diferencias por sexo, de nuevo observamos que las pautas son bastante parecidas, por lo que, desde los 90, las desigualdades, medidas como diferencia de las tasas, se han mantenido o aumentado un poco, aunque proporcionalmente han disminuido.

La tabla 17 refuerza lo que acabamos de describir, ya que en los dos ciclos de secundaria las tasas brutas han aumentado a un ritmo constante, sin oscilaciones ni grandes saltos, tanto entre los chicos como entre las chicas. Con todo, se percibe una diferencia considerable de acceso a los dos ciclos, ya que en 2005 la tasa bruta de escolarización en el primer ciclo de secundaria era del 54% (69% la masculina y 39% la femenina) y en el segundo del 20% (31% los chicos y 10% las chicas). Comparando con Ghana, en pocas palabras, las tendencias son parecidas, pero desde los años 60 hasta la actualidad el acceso a la secundaria, medido por las tasas de escolarización, es mayor en Ghana que en Togo: tomando las tasas netas del año 2000, siendo los ciclos de secundaria de Ghana y Togo comparables, la tasa neta total era del 22% en Togo y del 32% en Ghana y las desigualdades por género eran menores en este país. Con todo, la carencia de datos y los cambios en la estructura del sistema hacen difícil demostrar si las diferencias han aumentado o disminuido.

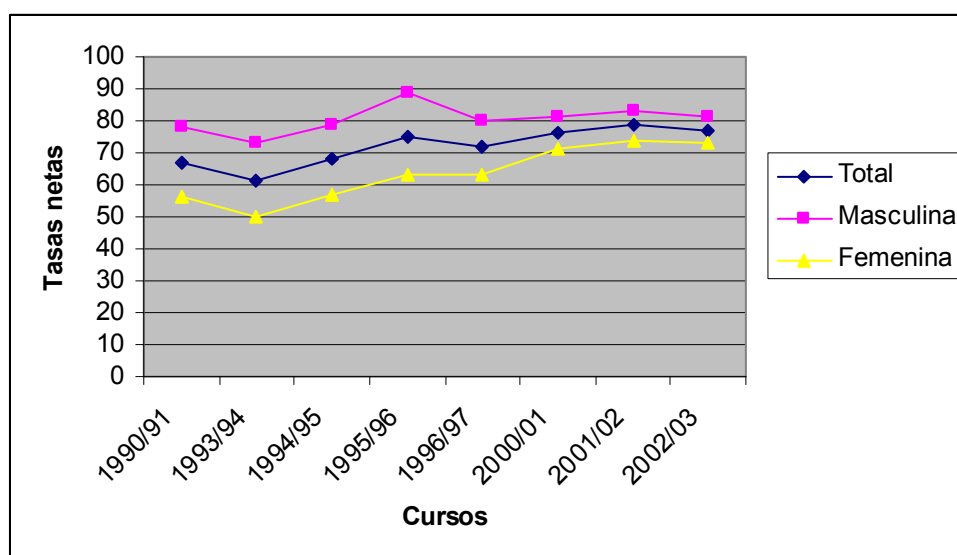
Finalmente, la evolución de las tasas brutas de la escolarización superior aparece en la tabla 18. Como en Ghana, el aumento de esta tasa ha sido muy suave: en 1980 alcanzó el 2%, en 1990 el 3% y el 4% en 1996. En 2001 la tasa era la misma si bien por el camino se había producido algún retroceso. Esta tasa es menor que la ghanesa, del 6%, pero lo que más destaca de esta tabla es que desde 1980 la tasa femenina no ha superado el 1%, mientras que la masculina ha ido creciendo lentamente del 1 al 6%, lo que significa un aumento constante de la desigualdad en este nivel, tanto absoluta como relativamente, algo que tampoco sucedía en Ghana, donde la tasa bruta femenina de escolarización superior era del 4%.

6.1.2. La evolución de la escolarización básica en Togo, en la Región Marítima y en Lomé desde 1985

Está aún por investigar si el fenómeno de la desescolarización que afectó a Togo –y a otros países- entre 1980 y 1985 fue un hecho coyuntural o supuso algún tipo de cambio en algunos de los elementos del funcionamiento del sistema educativo que condicionó o ha condicionado la trayectoria de la escolarización en los ciclos de primaria y secundaria de tal manera que se pueda hablar de un punto de inflexión. Al margen de los resultados que una investigación pudiera ofrecer, tomaremos 1985 como punto de partida, cercano al 1987 en el que tuvo lugar la reforma escolar en Ghana.

El siguiente gráfico muestra la evolución de las tasas netas de escolarización primaria en Togo desde el curso 90/91 hasta el 2002/03 recopiladas de los anuarios estadísticos que publica el ministerio de educación de Togo y que está en la tabla 19.1:¹²²

Gráfico 3. Tasas netas de escolarización primaria en Togo (1990/91-2002/03).



Fuente: Anuarios estadísticos de la DGPE de Togo

Durante esta década sucede una oscilación de la escolarización masculina que, al cabo de los años, da lugar a que apenas haya un aumento de entre tres y cinco puntos de la tasa neta (de 78 al 83 ó 81%) según el año que se tome de referencia: tras alcanzar una tasa del 89% en el curso 95/96, descenderá hasta el 80% un curso después y se mantendrá más o menos en esta tasa. En cambio, la escolarización femenina, comparte tan sólo con la masculina el descenso de comienzos de década, ya que luego experimenta un crecimiento irregular pero constante, sobre todo en la segunda mitad de década, y una estabilización hacia los últimos años alrededor del 73-74%. Así, casi se ha reducido a la mitad –es así si se comparan las tasas de este último años con las del curso 1993/94- o un poco menos la proporción de niñas que estaban fuera de la escuela. La escolarización femenina ha contribuido, pues,

¹²² En algunos de los anuarios, los de la segunda mitad de los noventa, no aparecen las tasas netas. No se recogen las de los cursos 91/92 y 92/93 porque el conflicto político de esos años provocó que las tasas no sean muy fiables. Según los bases de datos internacionales tuvo lugar un descenso de la escolarización durante ese período.

en mayor medida que la masculina al aumento de la escolarización total y ello ha dado lugar al descenso de las desigualdades, tanto por puntos porcentuales como proporcionalmente. Al final, el resultado total de la pauta de escolarización ha sido un crecimiento paulatino, aunque oscilante, de la tasa de escolarización durante la primera mitad de la década de los noventa (la tasa neta era del 67% en el curso 90/91 y del 72% en el 96/97) y una estabilización en los 2000 entre el 76 y el 79%. Comparadas estas tasas con las proporcionadas por las organizaciones internacionales, no sólo la tendencia señalada es la misma sino que esa estabilización o estancamiento se ha prolongado durante los siguientes cursos. Las excepciones las encontramos comparando las tasas de la tabla 15 y de la 19.1: en la primera, el aumento mayor de la escolarización femenina se produce durante la primera mitad de los 90 y, salvo en los últimos años, el valor de las tasas es bastante distinto y mucho mayor en las internacionales que en las del propio país, lo que indica un ajuste entre ambas instituciones en los últimos años y una mayor coherencia de los datos del ministerio togolés. Efectivamente, según esta fuente, la escolarización ha oscilado mucho más en Togo que en Ghana, pero no de la manera tan espectacular como muestran los datos de la tabla 15.

Por lo que hace a las encuestas, sólo contamos con dos fuentes de este tipo de datos que nos permitan contrastar un poco lo que ha sido esta evolución y el nivel actual de escolarización, pero no abarcan el mismo período y no utilizan tasas idénticas. La encuesta MICS del 2000 (tabla 20) proporciona dos tasas, la tasa neta de escolarización en primaria de la población de entre 5 y 11 años en el momento de la encuesta y la que llama también tasa neta de escolarización primaria de la población que tenía en ese año entre 6 y 14 años. Como se ha explicado, no se puede hablar de tasa neta de un ciclo tomando como referencia un intervalo de edades mayor que el correspondiente a ese ciclo, que es lo que se hace en este último caso. Si supusiéramos que se habla del porcentaje de esa población que va a la escuela, sin importar el curso en el que se encuentran, hablaríamos de tasas de asistencia, pero incluso en este caso es difícil hacerlo porque se nos habla sólo de la primaria, de modo que se entiende que son sólo los que, teniendo entre 6 y 14 años van a la primaria. Si aceptamos esta tasa como indicativa de una tendencia, veremos que la escolarización en primaria es mayor cuanto mayor es el intervalo de edades. Como se ve en la primera columna de la tabla 20, la tasa neta de escolarización entre 5 y 11 años (técnicamente es la tasa adecuada y correcta) era del 63% en el 2000, con una diferencia de 14 puntos entre chicos (67%) y chicas (53,2%). Si se amplía el intervalo o la cohorte, la tasa total aumenta hasta el 67%. Ambos valores, sobre todo el primero, son menores que las tasas netas de escolarización primaria oficiales que veíamos en las tablas 8 y 12, que eran de más del 75% para ese mismo año o curso. A partir de esta misma encuesta, UNICEF elaboró una ficha educativa de Togo (columna segunda de la tabla 20) en la que la tasa utilizada era la de asistencia (que según ellos sólo debería tener en cuenta los que están en el nivel correspondiente o superior). En el nivel de primaria el valor de esta tasa debería ser muy similar al de la neta, pero en este caso hay una diferencia de casi siete puntos entre los informes o los cálculos a partir de esta misma fuente: según la ficha de UNICEF, la tasa de asistencia primaria en 2000 era del 70% (75% los chicos y 65% las chicas), o sea, siete puntos más que el informe oficial de la encuesta, aunque aún por debajo de las tasas oficiales. Por último, dicha encuesta se repitió en 2006

(tercera columna de la misma tabla) utilizando de nuevo las tasas de asistencia, que habría aumentado nueve puntos en seis años hasta alcanzar el 79,3% (82,2% la masculina y 76,2% la femenina). Estos valores son similares a los oficiales, que nos indicaban una tasas de cerca del 80% entre comienzos y mediados de la primera década del siglo XXI. Sin embargo, lo que no coincide de ningún modo es la tendencia, ya que según estas últimas fuentes se habría producido un aumento destacable de la escolarización mientras que las anteriores fuentes indicaban un estancamiento o estabilización desde comienzos de siglo. Como en Ghana, aparecen, a grandes rasgos, tendencia generales bastante similares con alguna diferencia que ya hemos destacado.

Por último, en la tabla 21 comparamos las tasas de escolarización de una encuesta realizada en 1981 con otra en el 2000. No nos permiten apreciar cuál ha sido la evolución a lo largo de las dos décadas que los separan pero sí nos dan una indicación general de cuál ha sido el resultado final de la misma, ya que ambas utilizan el mismo indicador, la tasa de asistencia (entendida como los que va a la escuela independientemente del ciclo o curso en el que se encuentran) de chicos y chicas de entre 6 y 14 años, tasa que permite tener una idea de las diversas circunstancias (atrasos, etc.) que rodean la escolarización en los países africanos, aunque cosa distinta es que sean comparables en cuanto a la representación de la muestra. Estos valores confirman algunas de las tendencias ya señaladas. Se ha producido un aumento general de la escolarización tras las vicisitudes (desescolarización, crisis políticas, estancamiento del gasto público) de los últimos veinte años, ya que del 65,3% se ha pasado al 79%, es decir menos de un punto por año. Destaca sobremanera de este crecimiento el aumento de la escolarización femenina: la tasa masculina de asistencia a la escuela masculina ha crecido once puntos (del 74 al 84,9%), mientras que la femenina lo ha hecho en 19, pasando de una tasa del 55% al 74%, de modo que se ha reducido la no escolarización a casi la mitad, cosa que no se producía entre los hombres. De esta manera se han reducido las desigualdades por sexo tanto por puntos (a la mitad, de 20 a 10) como proporcionalmente: la ratio de chicos/chicas ha crecido del 0,74 al 0,87.

Para estudiar la evolución del acceso al primer ciclo de secundaria disponemos de menos datos que para el de primaria y para el de secundaria en Ghana. Tan sólo de los datos oficiales, de la encuesta MICS 2000 a partir del cálculo de UNICEF y del estudio oficial de la MICS 2006 podremos extraer alguna conclusión. El principal problema se halla de nuevo en que es muy difícil separar los dos ciclos de la secundaria. Ya hemos descrito las tendencia que se reflejan en la tabla 16, con tasas muy espaciadas en el tiempo y que muestran sólo hasta 2000 un leve aumento de la tasa neta de escolarización en este ciclo, que era del 22% en ese año (30% la tasa masculina y 14% la femenina). El aumento de las tasas brutas es un poco mayor y se produce sobre todo a partir de la primera mitad de la década de los 2000. La tabla 17 nos muestra la evolución de las tasas brutas de escolarización del primer ciclo de secundaria desde 1999 hasta 2005. En resumen, ha habido un aumento durante este período de la escolarización, unos años más y otros menos pero no ha dejado de crecer tanto la masculina como la femenina. En el 2005 la tasa bruta total era del 54%, 69% la masculina y 39% la femenina: es una desigualdad que se ha mantenido como diferencia de puntos pero que ha descendido proporcionalmente. No recogimos las

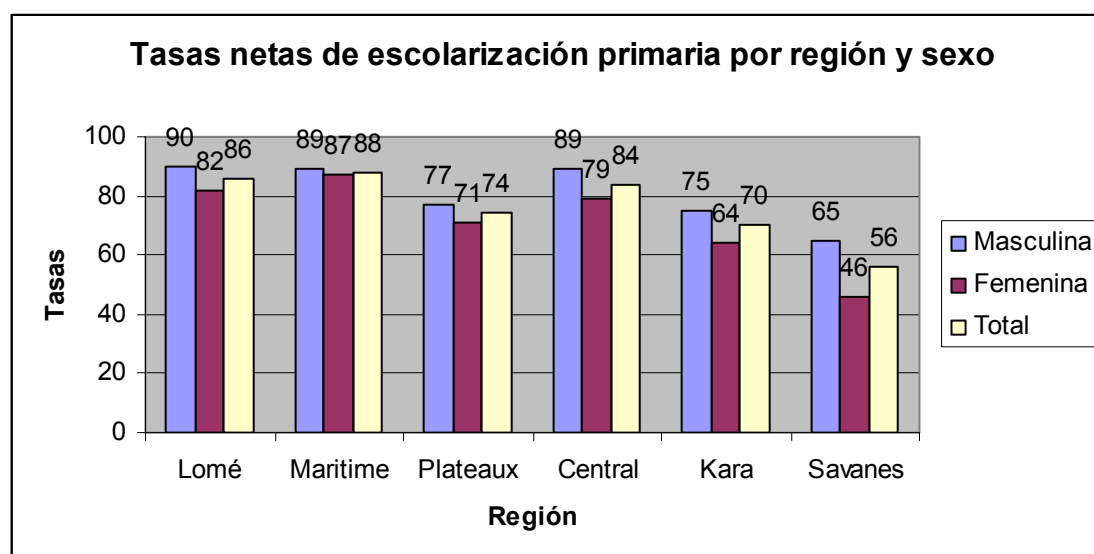
tasas brutas de los anuarios escolares, ya que sólo aparecían dichas tasas en algunos años. Sin embargo, según el anuario correspondiente al curso 2002/03, la tasa bruta total en este primer ciclo era del 54% (64% la masculina y 42% la femenina), similar a la de la tabla 17, salvo que las desigualdades por sexo son aquí menores.

Por último, el crecimiento de la escolarización en secundaria también se pone de manifiesto en las tasas de asistencia calculadas a partir de las encuestas MICS de 2000 y 2006, si bien se refiere a todo el ciclo de secundaria, no sólo a la primera etapa. Recordemos, además, que se utilizan las tasas de asistencia con la definición que incluye únicamente a los que están en el nivel correspondiente o superior, lo que hace que sean muy similares a las tasas netas, si bien a diferencia de lo que ocurría en primaria hay una parte de los que tienen esa edad que aún están en primaria, lo que significa que están escolarizados, aunque no sea en el ciclo correspondiente. Como se aprecia en las columnas segunda y tercera de la tabla 20 la tasa de asistencia a secundaria ha aumentado del 24% al 39% en seis años, un aumento del que han participado tanto hombres como mujeres. La tendencia es similar a la que nos mostraban las tasas brutas administrativas (tabla 16), pero los valores, aunque similares no han de compararse ya que se trata de tasas distintas.

Cambiando de ámbito o de escala, pero no de tema, una de las características del acceso a la escuela en Togo, como en Ghana, es la desigualdad regional, sobre todo entre el norte y el sur, que tiene sus raíces desde el comienzo de la construcción del sistema escolar. Es necesario describir la situación escolar tanto de las regiones en las que realizamos el trabajo de campo como de las restante para compararlas entre sí y con la escolarización general del país.

De acuerdo con los datos del anuario estadístico oficial del curso 2002/03, estas eran las tasas netas de escolarización primaria en las seis regiones educativas y administrativas del país.

Gráfico 4. Tasas netas de escolarización primaria regionales, 2002/03.

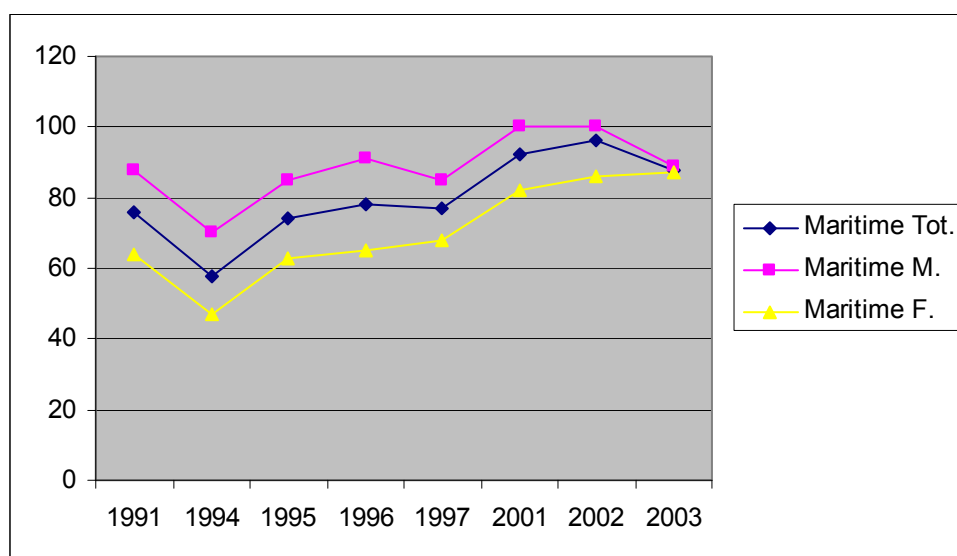


Fuente: Anuario estadístico del Ministerio de la Educación primaria y secundaria

Tenemos, de un parte, las regiones de la zona meridional del país (ver mapa 2), que, excepto la *Région des Plateaux*, presentan tasa totales cercanas al 85% o incluso un poco más, siendo las diferencias por género relativamente pequeñas, como mucho de diez puntos o incluso inexistentes, como en la región Marítima, la más escolarizada. Dos otras regiones, la ya mencionada *des Plateaux* y la de Kara, ésta ya en la mitad norte del país, tienen tasas de escolarización del 74 y del 70, un poco menores que las anteriores, tanto las masculinas como las femeninas; las diferencias por sexo, además, están un poco más pronunciadas. Por último, la región de las Sabanas, en el extremo norte del país y fronteriza con Burkina Faso, es la que tiene la escolarización más baja y las mayores diferencias entre chicos y chicas, lo que hace bajar un poco la media de escolarización del país. Ahora bien, lo importante es señalar que, con respecto a la media del país, Lomé, capital del país y unidad escolar administrativa independiente a partir del curso 96/97 –antes formaba parte de la *Région Maritime*- y esta misma región son las que tienen las tasas de escolarización más altas, del 86 y del 88%, muy cerca de la escolarización universal, con pocas diferencias por sexo y casi diez puntos por encima de la media del país. Son, pues, las dos regiones más avanzadas educativamente de Togo. Comparadas con la región Ashanti, ésta no era la más escolarizada de Ghana, sino que tenía unas tasas como las de la media y era representativa de una serie de regiones que tenían una escolarización intermedia comparada con el resto de las regiones. Confrontadas directamente, tomando el último años del que se tiene referencia, sólo las regiones Ashanti y la *Maritime* (tablas 11.2 y 19.2) la diferencia entre sus tasas netas de escolarización primaria total ellas es de 9 puntos a favor de la región togolesa (88 y 79%). Si prestamos atención al hecho de que el tremendo aumento de la escolarización en Ghana y en dicha región ha ocurrido en los últimos cursos y de que, como veremos, en la región *Maritime* hay indicios de cierto estancamiento, quizás la primera comparación no sea del todo inexacta y en los últimos cursos

Precisamente el siguiente gráfico muestra la evolución de las tasas netas de escolarización en la región *Maritime* a lo largo de los noventa. A partir del curso 1996/97, lo que era una solo unidad administrativa pero se dividió en dos, la región y la ciudad de Lomé (consúltense las tablas 19.2 y 19.3 para más detalles).

Gráfico 5. Tasas netas de escolarización primaria en la *Région Maritime*.



Fuente: Anuarios estadísticos del Ministerio de educación primaria y secundaria de Togo.

Esta evolución tiene algunos puntos en común con la del país en general. Se observa de nuevo un crecimiento constante desde 1991 de las tasas totales de escolarización, con la excepción del período 91-94 –explicado quizás porque el sur del país fue la que más padeció la crisis política de esos años, que vieron como muchas familias se exiliaban a Ghana- y del descenso en el último curso: en 1991 la tasa total neta era del 76% y en el curso 2002/03 llegó al 88% e incluso un año antes alcanzó el 96%, una escolarización universal. Lo más llamativo es, de nuevo, la pauta distinta de evolución entre chico y chicas: la escolarización ha aumentado tanto entre estas últimas que desde el curso 93/94 se ha ido reduciendo la no escolarización casi tres cuartas partes; durante ese curso, más de la mitad de las chicas de entre 5 y 11 años no iba a la escuela y durante el 2002/03, era el 14%. Además se trata de un aumento continuo, alejado del recorrido abrupto de la escolarización masculina. Es más, ésta apenas ha aumentado un punto en doce cursos, sobre todo debido al descenso brusco de la escolarización en el curso 2002/03, ya que, según estas cifras, tras un primer crecimiento tras las crisis de el descenso de comienzos de los noventa, en la segunda mitad de esa década se habría producido un gran aumento de la escolarización masculina hasta alcanzar el 100%, aunque un retroceso tan súbito al años siguiente levanta algunas suspicacias. Si sólo tuviéramos en cuenta el primer y el último curso de la tabla, concluiríamos que la tendencia que comentábamos para todo el país, el mayor aumento de la escolarización femenina que la masculina, tuvo su apogeo en dicha región, donde sólo aumentó la escolarización primaria de las chicas.

La tabla 19.3 refleja la evolución en la región o distrito educativo independiente de Lomé, que incluye la capital y sus alrededores más cercanos. Advertimos que la pauta es similar a la de la región en la que antes se hallaba: un crecimiento grande durante la segunda mitad de los noventa que llega hasta el curso 2001/02 (la tasa neta aumenta del 65 al 92%) y un retroceso durante el curso siguiente (tasa del 86%). De nuevo el crecimiento de la escolarización femenina es muy llamativo (del 61 al 82%) pero no es

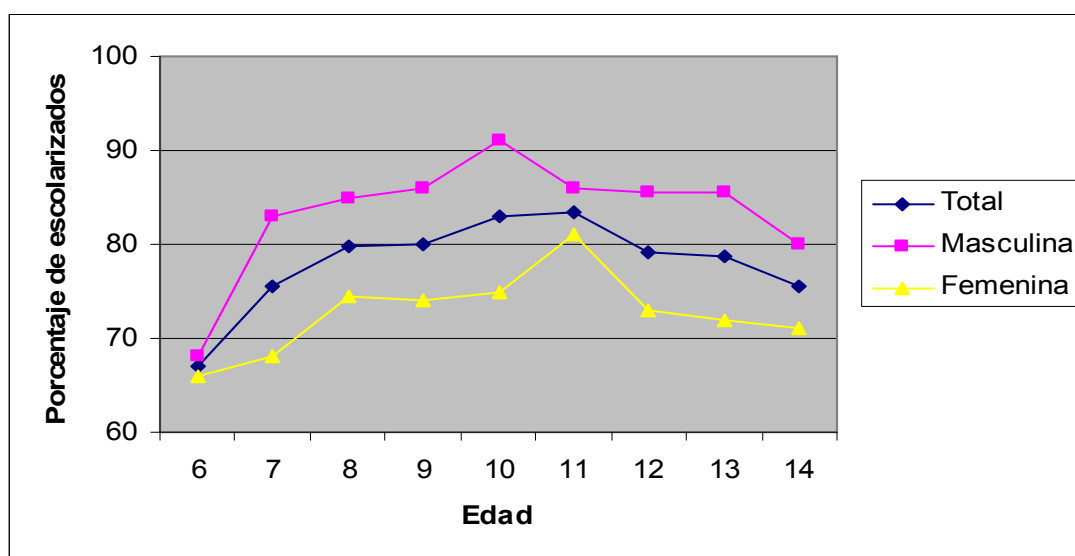
pequeño el masculino (del 70 al 90%), lo que significa que se ha reducido a la mitad la proporción de chicas que no estaban en la escuela y en dos tercios la de los chicos en la misma situación. A diferencia de lo que ocurría en la *Région Maritime*, en Lomé es la escolarización femenina la que ha experimentado un descenso tras alcanzar la tasa de escolarización más alta de su historia; mientras, la escolarización masculina parece que se ha conseguido, en principio, estabilizarse en el 90%, también la más alta conocida. No hay duda, si damos credibilidad a estos datos, de que desde mediados de los noventa, la ciudad de Lomé ha vivido una enorme expansión escolar que habrá que intentar explicar. En las regiones restantes han aumentado también las tasas de escolarización, aunque de entre todas vale la pena destacar lo sucedido en la *Région des Savanes*, que ha conseguido que la tasa de escolarización pasase del 38% en el curso 90/91 al 56% en el 02/03, lo que significa que se ha reducido en un tercio la no escolarización. Esta reducción -o aumento de la escolarización- ha tenido más impacto entre las chicas, pero no ha sido pequeño entre los chicos.

Por último, no logramos recoger los datos suficientes para trazar la evolución de la escolarización en el primer ciclo de secundaria o *deuxième degré*, según los términos del sistema togolés, pero al menos podemos comparar las tasas brutas de escolarización de las distintas regiones y del total del país durante el curso 02/03. Siendo la tasa bruta total general del país del 54% (64% la masculina y 42% la femenina) y teniendo en cuenta lo que acabamos de describir, sorprende que la región *Maritime* tenga la tasa bruta total más baja (47%) a excepción de la *Région des Savanes* (29%). El resto de las regiones tienen tasas brutas cercanas o un poco por encima del 50%, salvo la de Lomé, que alcanza una tasa bruta del 85% (95% la masculina y 75% la femenina). Se aprecia además, que las desigualdades entre chicos y chicas son mayores en este nivel que en el anterior, aunque las tasas no son del todo comparables. El caso de la *Région Maritime* descuelga de nuevo, ya que la tasa bruta de escolarización femenina es del 31%, la más baja si dejamos de lado la de las *Savanes* (16%). A primera vista, parece que en la *Région Maritime* existen muchas dificultades para pasar del ciclo de primaria al de secundaria, ya que en ninguna otra región tiene lugar una distancia tan grande entre las tasas (brutas) de primaria y las de la secundaria.

6.1.3. El acceso actual a la educación básica en Togo: indicadores complementarios, trayectorias de los alumnos, desigualdades y aprendizaje

Tal como se hacía en el apartado dedicado a Ghana, se presentan comentan aquí algunos indicadores que permitan ver con más claridad las características generales de la escolarización, poniendo énfasis de nuevo en la entrada, el abandono, las desigualdades y el aprendizaje. Comenzando por el acceso paulatino a la escuela, el gráfico siguiente se ha extraído de un informe realizado a partir de una encuesta (de 2000) en los que se ve cómo aumenta y disminuye la escolarización dependiendo de la edad (se mide simplemente el ir o no a la escuela, independientemente del curso).

Gráfico 6. Escolarización por edad y sexo en Togo (6-14 años)



Fuente: URD (2003, p. 105)

La escolarización crece entre los 6 y los 11 años, edad a la que se alcanza la tasa media más alta, de poco más del 80%, un crecimiento considerable teniendo en cuenta que a los seis años de edad el porcentaje de escolarizados era de algo más del 65%. Tras llegar a esta cúspide, la escolarización empieza a descender continuamente hasta los 14 años, aunque no se llega aún a las tasas de los seis años. Este descenso es más pronunciado en Togo (el porcentaje cae hasta el 75%) que en Ghana (cerca del 83%), pero se intuye, si recordamos lo que sucedía ahí, ya que sólo se dispone de estos valores hasta los 14 años en Togo, que se ha iniciado una pauta de abandono escolar a medida que aumenta la edad. Con todo de este gráfico se desprende que más o menos el 70-75% de la población de entre 6 y 14 años parece va la escuela continuamente; un 15-20% -las mayores tasas son del 80-85%- no va en ningún momento y el 10-15% restante se incorpora a la escolarización entre los 6 y los 11 años o lo abandona a partir de esa edad, si bien no se trata necesariamente de las mismas personas. Por lo que hace a los chicos y chicas de Togo, la trayectoria no es tan suave –tampoco lo era la de las tasas de escolarización- como en Ghana y a los siete años ya hay una diferencia de más de diez puntos entre chicos y chicas. Esta diferencia se mantendrá a lo largo de los años, ya que el recorrido es similar, con la salvedad de que entre los chicos la máxima escolarización se logra a los 11 años y la de las chicas a los 12 años.

En lo relativo a las tasas netas y brutas de acceso al primer curso de primaria, en Togo, la tasa neta era en el 2004 del 38,6% (un poco menor para los hombres que para las mujeres) y la tasa bruta era del 86%: ni la mitad de los alumnos empiezan la primaria a la edad correspondiente pero sí parece que van incorporándose en los años siguientes, si aceptamos que la tasa bruta refleja –considerando que no hay grandes cambios demográficos ni de acceso a la escuela- esta incorporación.

Cambiando de indicador, en Togo la repetición está permitida, de ahí que en este país el porcentaje de repetidores sea del 24% en primaria y de 23% en secundaria (curso 2003/04), ¿Afecta esto a la escolarización? Tal vez comparando con el porcentaje de alumnos que, habiendo empezado el primer curso, llegan al quinto o último curso, se pueda decir algo, pero nos interesa más mostrar que este es uno de los indicadores más utilizados para conocer el transcurso de una escolarización y que es complementario al del porcentaje de abandono durante este mismo ciclo. En Togo, este indicador, la tasa de promoción, adquiere estos valores: entre los cursos 2002/03 y el siguiente el 76% de los alumnos de primaria llegaban al quinto curso y un poco menos el 70%, alcanzaba el último. Se trata de una tasa diez puntos por encima de la ghanesa, con el añadido de que en Togo este porcentaje había aumentado desde 1990, cuando apenas llegaba al 50%, mientras que en Ghana habría descendido. Así, el aumento oscilante de la escolarización en Togo vino acompañado de un aumento de la continuidad dentro de este ciclo, cosa no sucedida en Ghana. En cambio, ya hemos visto que la escolarización en secundaria es mayor en este país que en Togo lo que quizás indica que los problemas para pasar de un ciclo a otro son mayores en Togo.

Por último, en Togo la *Primary Completion Rate* o tasa de finalización que describíamos igualmente en la sección 5.2.3. del anterior apartado ha experimentado un aumento; es más, un aumento muy considerable, del 41 al 63% (Bruns *et al.*, 2003). Se ha reducido en un tercio la no finalización y de seguir el mismo ritmo en poco menos de 20 años se lograría la escolarización primaria universal. Esta tendencia convive con el aumento y descenso de la escolarización durante la década, lo que indica que, pese al pequeño aumento de las tasas de escolarización, ha tenido lugar un aumento de la continuidad y finalización en primaria, lo cual es acorde con lo que se acaba de señalar en cuanto a la llegada al quinto curso. Este aumento ha sido posible gracias al crecimiento de esta tasa tanto entre chicos como entre chicas: la tasa femenina ha pasado del 26% al 52%, lo que significa que se ha doblado, pero que sólo se ha conseguido reducir la no finalización en un tercio: de seguir a este ritmo, de 2,6 puntos por año, en menos de dos décadas se alcanzaría la escolarización femenina. La tasa entre los chicos ha pasado del 55 al 73, es decir, 21 puntos en 10 años, o sea, se ha reducido a la mitad los que no acababan o ni siquiera empezaba. A falta de 27 puntos y de seguir el mismo ritmo –lo que supone una homogeneidad de las poblaciones que no es tal- en una década y unos pocos años más se lograría la escolarización universal primaria masculina.

Para acabar con esta sección se harán unas referencias breves a las desigualdades escolares con algunas variables y se comentarán algunos resultados de evaluación del aprendizaje en Togo. Como hacíamos con Ghana, la desigualdad de acceso por sexo ha sido una de las variables que han aparecido a lo largo de la exposición. A diferencia de Ghana en Togo no se ha alcanzado la igualdad de acceso a la primaria ni a otros ciclos, pero sí se han reducido bastante. En cuanto a las desigualdades por ámbito geográfico, independientemente de las diferencias regionales, hay que recurrir al estudio de la URD (2003) para conocer qué ocurría en este aspecto. De acuerdo con este estudio, en el que la tasa usada no es la de escolarización sino la tasa de asistencia a la escuela de chicos y chicas de entre 6 y 14 años,

en el año 2000, la tasa de asistencia de chicos y chicas urbanas era del 88% y del 74% en el ámbito rural. El trabajo de Pilon (1995), elaborado a partir de una muestra del censo de 1981, proporciona, con la misma tasa y edades, estas desigualdades de acceso: utilizando para comparar la evolución tan sólo la distancia de puntos entre uno y otro ámbito, durante las casi dos décadas transcurridas, se han reducido las desigualdades por ámbito geográfico, ya que en 1981, el 83% de chicos y chicas urbanas iban a la escuela y justo el 60% de los chicos y chicas rurales estaban escolarizados.

Veíamos en el primer capítulo que Togo, como Ghana, era, a mediados de los noventa, uno de los países de África Occidental con menores desigualdades educativas por renta. Sólo hemos encontrado unos datos que nos permitan conocer este tipo de desigualdad en la actualidad, aunque no se pueda trazar una evolución. Así, la encuesta MICS 2006 (UNICEF TOGO, 2007) proporciona la tasa de asistencia de primaria (que es lo mismo que la neta de escolarización) de cinco quintiles de renta. La escolarización entre los más pobres es del 66%, entre los pobres (se expresa así y no segundo quintil, como en Ghana), del 72%; entre los miembros del tercer quintil (los “medio”), del 84%, entre los ricos del 91%, igual que entre los muy ricos. Teóricamente, deberían poderse comparar esta desigualdad en Ghana y Togo, ya que las tasas provienen de la misma publicación o del mismo proyecto, las encuestas MICS, de UNICEF, pero mientras que las tasas que proporcionaban de Togo eran similares a las provistas por el resto de fuentes, las tasas ghanesas eran mucho más bajas que las de otras encuestas o datos administrativos, lo cual nos hace dudar un poco. Además, se utilizan efectivamente quintiles de renta, pero tampoco se precisa cómo se han elaborado y si pueden compararse entre países. Dicho esto, o sea, en el supuesto de que pudieran compararse, a tenor de lo que muestran estas tasas y tomado como medida comparativa de las desigualdades la diferencia de puntos –y solo entre los más ricos y los más pobres– señalaríamos que las desigualdades son mayores en Ghana (40 puntos) que en Togo (25 puntos). Además, comparando quintil con quintil, la desigualdad es menor en Togo e incluso no hay diferencias entre los dos quintiles superiores, algo que sí ocurría en Ghana. Ahora bien, haría falta un análisis más detallado de estas encuestas para confirmarlo.

En cuanto al aprendizaje, los informes y evaluaciones disponibles no permiten ninguna comparación con Ghana, tan sólo con otros países de África Occidental, pero al menos permitirán saber el nivel de aprendizaje, del cual se podrán extraer conclusiones acudiendo a otro referente o incluso a un proyecto ideal. En primer lugar, el informe, ya comentado, *Le système éducatif togolais* (2002) recoge un estudio de finales de los noventa elaborado por la cooperación francesa del aprendizaje de matemáticas y francés de alumnos del penúltimo curso de primaria y los resultados eran que el 35,7% de los alumnos de francés y el 39% de los de matemáticas habían adquirido los conocimientos mínimos correspondientes a su nivel, mientras el resto había quedado por debajo. La otra referencia accesible es el informe PASEC-TOGO (2004), elaborado con pruebas del curso 2000-01 y que medía los conocimientos en francés y matemáticas de alumnos de CP2 y CM1, el segundo y el quinto curso de primaria.¹²³ Para resumir nos

¹²³ Dentro de este programa se han llevado a cabo estudios desde mediados de los noventa en cinco países africanos más: Burkina Faso, Camerún, Costa de Marfil, Madagascar y Senegal. La principal diferencia del estudio de Togo de los restantes es,

fijaremos sólo en este último curso, aunque no todos los que empiezan la primaria lleguen a él. Más concretamente, los alumnos de Togo obtenían como media una puntuación (sobre 100) de 44 tanto en matemáticas como en francés, es decir, la media no llega al aprobado (la desviación típica era de 17 y 16 respectivamente). Aunque las pruebas se habían hecho unos años antes en el resto de países, estos resultados son similares, en lengua francesa, a los de Burkina Faso y Madagascar. Costa de Marfil (50 sobre 100) y Camerún (55) estaban por encima y Senegal era el país con la menor media (35). En cuanto a las matemáticas, los resultados de Togo eran parecidos a los de Burkina Faso, estaban por debajo de los de Camerún y Madagascar y por encima de los de Costa de Marfil y Senegal, que de nuevo es el país con la puntuación media más baja. En todos los países las desviaciones están un punto por debajo o por encima de las de Togo. Comparativamente, pues, Togo se encuentra en una posición intermedia; otra cosa al margen de la interpretación que se haga de los resultados por sí mismos o respecto a una media que se considerara la apropiada. No obstante, se proporciona otro indicador y dato estadístico que completa la información: se trata de la *“taux de décrochage”*, que indica la proporción de alumnos que no han obtenido una puntuación considerada mínima, que en este caso se ha calculado estadísticamente como aquella que se obtendría si se respondieran todas las preguntas al azar (PASEC-TOGO, 2004, p. 50). Prestando atención de nuevo a los resultados del quinto curso o CM1, esta tasa, para la evaluación de lengua francesa, era del 12% en Togo, es decir, el 12% de los alumnos no alcanzaban un mínimo. Comparado con los otros países, Togo tiene la segunda tasa más alta, sólo superada por Senegal (26,3%); el resto de países no llega ni al 10% y en Camerún es de 2,1%. Los resultados en matemáticas son similares: Togo tiene una tasa de casi el 10%, la segunda más elevada tras Senegal (19%) y, de nuevo, el resto de países no supera el 10%; en Madagascar sólo el 1,6% de los alumnos no alcanza el aprendizaje mínimo. Así, a diferencia de otros países con los que comparte resultados medios similares, parece que existe en Togo un problema, no tan llamativo como en Senegal, de que una parte relativa o comparativamente importante de los alumnos no logra un aprendizaje mínimo.

6.2. Políticas educativas, demanda escolar y escolarización

La investigación del WB/OED (2004) sobre la evolución reciente del acceso a la escuela en Ghana apuntaba a una mayor incidencia de factores relacionados con la demanda que con la oferta para explicar el aumento de la escolarización básica. Otros hechos, el aumento de la escolarización privada y el crecimiento de la renta *per capita* eran indicios en el mismo sentido; e incluso el que las familias siguieran contribuyendo al funcionamiento de las escuelas públicas puede llegar a interpretarse como un elemento más del papel de la demanda. Como las fuentes de datos diferían en algunas tendencias, el aumento de la escolarización coincide con ciertas medidas y el papel de la oferta escolar (políticas y reformas) aparecía más destacado en ciertos momentos (recuérdese lo que ocurría con la *capitation grant* o con el

según él mismo, que la muestra es representativa de los distintos profesores y no tanto de los alumnos, como en los otros casos. Se añade igualmente que el objetivo de estas investigaciones no es tanto medir el nivel de aprendizaje de los alumnos como lo que pueda explicar las diferencias de resultados entre los alumnos, pero son evaluaciones que nos sirven en este caso.

mismo informe del WB/OED). El aumento del gasto público en educación y el nivel de prioridad que tienen los ciclos básicos mostraban la evolución de una política bastante clara, al margen de los efectos que haya tenido sobre la escolarización. Algo similar podría decirse de los proyectos de ayuda internacional, que se han centrado fundamentalmente en la parte de la oferta. Con todo, estaba claro que desde 1987 se han llevado a cabo reformas educativas (la de 1987 y la anunciada en los documentos que recogíamos en secciones anteriores, aunque la primera es de mayor calado) y programas o políticas públicas que establecían medidas con objetivos claros, como por ejemplo la FCUBE; con otras palabras, se estaban produciendo cambios o el propósito de que se produjeran, voluntariamente, desde el Estado o las autoridades públicas.

Comparado con esta referencia, lo ocurrido en Togo desde mediados de los 80 tiene algunos puntos en común y otros en los que es un ejemplo de todo lo contrario. Por un lado, desde la reforma de 1975 no se ha producido ninguna otra y, sobre todo, no han tenido lugar, o al menos no se han reflejado en acciones concretas y susceptibles de comprobación, unas políticas educativas claras. Evidentemente, se han elaborado planes o proyectos que incluían la orientación general del sistema educativo y medidas para alcanzar los objetivos marcados, algunos de los cuales comentaremos, pero es mucho más complicado llegar a conocer si se han materializado, algo que ponen en duda incluso informes oficiales. Es más, a la luz de estas distintas fuentes, parece que si se puede hablar de que se hayan desarrollado políticas educativas en Togo o de si éstas han seguido una orientación determinada es más el resultado de la no acción de los sucesivos gobiernos o de una acción de supervivencia que implica que el gobierno limita su acción dentro del sistema educativo que de cualquier otra cosa. Además, hay que tener en cuenta que se está intentando encontrar o insinuar las razones que puedan explicar la reciente evolución de la escolarización en Togo y ésta es en sí ya es difícil de entender sobre todo durante el primer y el segundo tercio, y un poco más, de la década de los noventa, ya que hay aumentos y descensos muy súbitos que acaban dando lugar a un estancamiento o una estabilidad. Ahora bien, puede que sea justamente el carácter de las políticas educativas lo que ha tenido influencia sobre esta trayectoria.

Muy relacionada con todo ello, existe una idea bastante clara expresada con más o menos énfasis o crítica -al margen de sus justificaciones y de los indicios más o menos disponibles que se dan por todos los análisis de las políticas educativas en Togo: desde los años noventa o incluso antes, desde 1985, cuando se inicia la recuperación del acceso a la escuela (Lange, 1998) se ha producido una retirada, una dimisión o un desentendimiento del Estado de las funciones educativas que se le suponen atribuidas: *“Face au désengagement de l’État, les familles sont de plus en plus sollicitées et participent davantage au financement de la scolarité de leurs enfants.”* (Kouwounou, 2000, p.205). Es decir, se traslada una parte de la responsabilidad educativa a las familias o la demanda que es lo que ya se ha descrito. Los informes y proyectos oficiales también reconocen lo que ha pasado y una de sus manifestaciones más clara es la pérdida de alumnos de las escuelas públicas a favor de las privadas pero se culpa de ello a la supresión de la ayuda internacional desde comienzos de los 90. Así, señalando que en la década de los noventa la escuela pública primaria había pasado de escolarizar el 76% de los

alumnos al 60% se afirma que *“Ceci dénote l’essoufflement de l’Etat dû à la suspension de l’aide publique au développement depuis 1993. Cet essoufflement de l’Etat favorise des initiatives privées (en milieu urbain) et communitaires (en milieu rural).”* (Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS) du Togo, 2003, capítulo 2, sección 3). Además, el desarrollo de la red de escuelas públicas también ha sido posible gracias a la participación de la sociedad civil: *“La plupart des salles de classe construites dans les établissements publics ces dernières années sont l’oeuvre des parents des élèves, des personnes privées, des ONG ou des associations.”* (id.). A calor de estas afirmaciones, se puede pensar que el sistema educativo togolés seguiría siendo estatal o gubernamental en el ámbito de la gestión y control del sistema pero progresivamente dejaría de serlo en el ámbito de la oferta en sí, de la provisión escolar, pese a lo cual la escolarización se habría mantenido, habría sobrevivido a unas tasas cercanas al 80% gracias al empuje de la demanda. Sea más o menos así o no, distintos análisis (desde el más crítico de Deliry-Antheaume, 1995, a los informes oficiales que hemos señalado) coinciden en señalar que la evolución del sistema educativo no puede separarse de los acontecimientos por los que ha pasado el país y que se resumían en el segundo apartado del capítulo. La crisis política de los primeros noventa, la suspensión de la ayuda al desarrollo desde 1993 a consecuencia precisamente de la violencia ejercida por el Estado durante esos años, los planes de ajuste estructural, la devaluación del franco cfa en 1994 o la crisis económica de esos años, unida probablemente a los hechos políticos, que provocó que el PIB cayera cada año entre 1990 y 1994. Estos años abarcan justo el período de descenso de las tasas de escolarización primaria. En cambio, pese a que algunos de estos problemas persistieron (la ayuda al desarrollo, que tiene en la educación uno de sus principales ámbitos de actuación) el acceso a la educación mejoró de un modo brusco aumentando en pocos años, lo cual coincidió con un enorme aumento del PIB en esos años pero que se estancó a finales de los noventa. Es más, comparando la evolución de las tasas de escolarización con las de la evolución del PIB y del PIB *per capita*, coinciden sorprendentemente en seguir las mismas tendencias, como si fueran paralelas, de modo que la misma sensación de que se trata de fenómenos muy coyunturales, cosa que una investigación más seria debería resolver pero que aquí puede dejarse planteada. Una de las consecuencias últimas de las repercusiones del funcionamiento del país en general es que los distintos proyectos educativos no se hayan podido aplicar, lo que da lugar, según Deliry-Abtheaume (1995) a unas políticas educativas más virtuales que reales.

No obstante, hay otros aspectos más precisos, directamente relacionados con la oferta o con las políticas educativas que conviene tratar. Uno de estos indicadores que se utilizan con más frecuencia es el del gasto público en educación como porcentaje del PIB. En Togo, éste porcentaje ha pasado del 6% en 1990 al 3% en 2002. Efectivamente ha descendido al contrario de lo que ocurría en Ghana, con el añadido de las fluctuaciones del PIB han sido constantes aunque desde el 2000 ha ido creciendo entre el 0 y el 4%. Este descenso ha sido un proceso constante, pese a algunas oscilaciones, desde comienzos de los noventa: en 1992 el porcentaje del PIB dedicado a educación era del 5,9%, en 1995 del 4%, crecía hasta el 4,9% en 1998 y descendía a 4,4% en 2000, bajando al 3% en 2002 (*Ministère de l’Education*

Nationale et de la recherche, 2002). Durante este mismo período, también descendió el gasto educativo como porcentaje del gasto público total: en 1990 era el 26% y en 2002 había bajado hasta el 14%, aunque este descenso más marcado se ha producido en los últimos años, ya que en el año 2000 era el 23% el gasto educativo en relación al total del gasto público. Este descenso del gasto público en educación se resumiría con la caída del gasto público *per capita* en este sector de 12.600 francos cfa en 1990 a 8500 en el año 2000.

¿Ha variado la distribución de este gasto? Como ocurría en Ghana, la mayor parte, más o menos el 90%, del presupuesto público educativo durante los años 90 se dedica a financiar gasto corrientes o de funcionamiento del sistema educativo, mientras que el 10, 11 ó 12% restante se destina a la inversión. Con otras palabras, entre el 0,5% el 0,2% del PIB es lo que se dedica a este sector, que más o menos se ha mantenido si tenemos en cuenta que el porcentaje del PIB total dedicado a la educación ha descendido. Estas cifras no son tan distintas a las de Ghana pero si a otros países como Benín o Burkina Faso, que dedican el 18% o el 35% a gastos de inversión (MENR, 2002). Ahora bien, la principal diferencia con Ghana parece ser el peso de la cooperación internacional oficial, suspendida en Togo desde 1993. Sin embargo, en el informe que acaba de citarse se recoge que casi el 90% (en el años 2000, habiéndose producido un aumento considerable desde comienzos de los noventa, de los gasto en inversión preceden de recursos externos, o sea, incluso más que en Ghana. El problema se encuentra en que no se deja claro qué son estos recursos externos, aunque el resultado de estas proporciones puede explicarse por el descenso del gasto público general dedicado a la educación en Togo.

Por otro lado, las cifras sobre la distribución del gasto entre los distintos ciclos no permiten conocer si se ha producido algún cambio a lo largo de los últimos años. A finales de los noventa entre años y año tiene lugar alguna variación pero se mantiene la distribución a este nivel: el ciclo de primaria recibe el 44% del gasto educativo público, la secundaria el 31% y la superior el 19%. En cambio, durante estos mismos años sí se ha producido un aumento del coste unitario como porcentajes del PIB *per capita*: en primaria ha pasado del 8 al 12%, en secundaria se ha mantenido alrededor del 25% y en terciaria ha descendido del 455% en 1995 a 270% en 2000. Para la primaria, estas cifras, procedentes de la base de datos del BM, no coinciden plenamente con las del informe del MENR (2002) ya que ahí se asegura que durante los años 90 este coste en primaria se habría mantenido constante al nivel del 12%. Pese a esto no deja de destacarse que el coste unitario se ha mantenido gracias al traspaso de alumnos a escuelas privadas y a la contratación de profesores auxiliares e incluso temporales (pagados por los padres), ya que los salarios de éstos son entre una y tres veces el PIB *per capita* y el de los funcionarios entre 5 y 7 veces y con estos sueldos no se habrían podido mantener estos costes unitarios.

Todos estos cambios van a favor de la idea expresada al comienzo de esta sección y demuestran los problemas financieros del Estado de Togo y la mayor participación de un modo otro de las familias en el sostenimiento del sistema educativo. La falta de recursos para financiar el funcionamiento del sistema educativo es, obviamente, el principal problema que señalan todos los informes que tratan el tema educativo en Togo. Se dirá que es común a todos los países africanos y de

otras regiones, pero, comparado con Ghana, en Togo se reconoce más claramente. Así, la constitución de 1992 establecía, siguiendo la reforma de 1975, el ciclo básico y obligatorio entre los 2 y los 15 años, pero no declaraba su gratuidad -al contrario que en Ghana por ejemplo, aunque en realidad no fuera así- sino que se aseguraba que el Estado iría asumiendo progresivamente los costes. Por otro lado, en el Plan de Acción Operativo del sector educativo para el curso 2004/05 (MEPS, 2003) se reconoce que sólo se dispone del 10% del presupuesto para ejecutar las acciones ahí planificadas. Así, muchas de las medidas que aparecen en los planes estratégicos educativos que conocemos (1998 y 2003) tienen como objetivo último conseguir recursos para financiar o descargar de responsabilidades escolares al Estado. Así, el documento *Politique Nationale du secteur de l'Education et de la formation 1998* (Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche y Ministère de l'Enseignement Technique et de la formation professionnelle et de l'artisanat, 1998) señalaba como objetivo nacional lograr una tasa neta de escolarización primaria del 80% entre 2000 y 2010 y establecía una serie de medidas para lograrlo: reducir los costes de material para los alumnos, fomentar la escolarización femenina, construir las infraestructuras necesarias y dotarse de un cuerpo de maestros auxiliares para hacer frente a la demanda. Simultáneamente debían reducirse los costes unitarios y tomar una serie de medidas para lograr los recursos necesarios. La descentralización regional y local y el fomento de la participación de las comunidades en la gestión de las escuelas es una de ellas. Otra es la creación de un *Fons de Soutien de l'Education* (FSE, que efectivamente se creó poco después) que recogería recursos del Estado, de la ayuda al desarrollo, de las comunidades locales, de las contribuciones del sector privado y de las matrículas que van a pagar los padres (un *écolage* que se ajustaría a las circunstancias de cada territorio) Este fondo estaría dedicado, según dicho documento, a pagar a los profesores auxiliares, al gasto básico para el funcionamiento de una escuela, a su mantenimiento y a la provisión de manuales. Debe recordarse aquí que al mismo tiempo que las matrículas los padres pagaban unas contribuciones paralelas que se dedicaban a estas mismas actividades. Finalmente, esta planificación reconoce implícitamente que las escuelas públicas no puede asumir toda la demanda de ahí que señale, con bastante claridad, que la participación de la escuela privada (referida aquí a las escuelas confesionales y a las comunitarias) es fundamental para lograr estos objetivos. Por ello se animará a las escuelas confesionales a reestructurarse para participar en mayor medida en la escolarización y se prestará apoyo técnico y material (sobre todo en la parte de las infraestructuras y de la formación del profesorado) a las escuelas comunitarias, cuyo funcionamiento, por otra parte, veremos en la siguiente sección.

El *Plan d'Action National d'Education Pour Tous 2004-2015* (MEPS, 2003) es el segundo informe en el que se marcan unos objetivos y los medios y carencias que se tienen para lograrlos. La escolarización primaria universal para el 2015 y una tasa bruta de escolarización del 100% en el primer ciclo de secundaria para el mismo año era el objetivo primordial pero también se señalaban otros estrechamente vinculados a éste en la medida que eran fines en sí mismos como objetivos para lograr otros. Medidas especiales para los sectores con más dificultad de acceso, la mejora de la calidad, de la

eficacia interna; una gestión transparente y eficaz y reforzar la capacidad institucional para planificar organizar y supervisar el funcionamiento del sistema son ejemplos de estas otras medidas.

Por lo que hace a las medidas precisas para lograrlo y, sobre todo, al modo de financiarlas hay una serie de contradicciones que provocan que en definitiva no sean tan diferentes a las del plan anterior. En primer lugar, la construcción y rehabilitación de escuelas siguiendo un mapa escolar es una de las prioridades pero como ya se sabe que serán insuficientes se propone el fomento de escuelas con doble sesión en zonas urbanas y aulas que alberguen distintos cursos en las zonas rurales. La reducción de desigualdades escolares, especialmente por sexo- aunque sólo se propone programas de sensibilización- y la participación comunitaria serían otros de los ámbitos de actuación que permitirían avanzar en el logro de los objetivos marcados. Sin embargo, al hablar del tema de la financiación surgen las contradicciones, sobre todo al hablar de los distintos tipos de escuelas.

En primer lugar –aquí no hay contradicción porque no se ha asegurado nada- no se contempla la eliminación de las matrículas, las cuales, de acuerdo con este informe, constituyen el FSE ni de las cotizaciones paralelas. Es más, se asegura que se va a seguir animando a los padres a construir y asegurar el funcionamiento de escuelas. Las ideas un poco incoherentes o contradictorias aparecen a la hora de establecer como regular u orientar la participación de los distintos tipos de escuelas y a la distribución de los alumnos. En principio, se asegura que uno de los fines ha de ser que la escuela pública primaria escolarice al 90% de los alumnos. Uno de los medios para lograrlo sería que en 2015 el total de las escuelas comunitarias estuvieran integradas en la red de escuelas públicas. No obstante, hasta ese momento la responsabilidad seguirá siendo de las familias o de las comunidades que las creen y el gobierno se compromete a regular la contratación de profesores y a pagar los salarios a través de subvenciones a los comités de gestión. Además, este informe ve necesario no sólo regular el funcionamiento de las escuelas privadas, sino favorecer que ganen en eficiencia y en participación en el sistema, concediendo ayudas a su funcionamiento: reducción de impuestos en la compra de ciertos materiales o subvenciones a la creación de material didáctico y pedagógico a nivel local.¹²⁴ Finalmente, el informe sostiene que es una obligación del Estado coordinar la colaboración entre las administraciones, asociaciones y ONG para buscar recursos de la ayuda internacional para financiar el sistema educativo. Es más, un informe previo ya citado (MENR, 2002, p. 121) concluía señalando claramente que la inversión educativa había de atribuirse a la ayuda internacional.

Hasta los años en que llega nuestro estudio el peso de la demanda escolar, manifestada de varias maneras, ha condicionado en mayor medida la evolución de la escolarización que la oferta, pero desde el curso 08/09 o incluso el anterior se han tomado algunas medidas cuya influencia está por ver pero que señalan el intento de un cambio de tendencia. Poco a poco se va recuperando la ayuda

¹²⁴ No es una propuesta exclusiva de Togo. Recuérdese que la última propuesta de reforma educativa de Ghana apuntaba en la misma dirección respecto de las escuelas privadas aunque no especificaba actuaciones concretas.

externa¹²⁵ y durante aquel curso se decretó la eliminación de las matrículas en las escuelas primarias públicas. Era una promesa electoral que se aplicó un poco sorpresivamente –justo antes del inicio del curso- y con unas condiciones restrictivas en lo relativo a la edad de los alumnos a los que se podía aplicar esta medida. Por lo que he podido saber, la aplicación de esta medida fue un poco caótica, ya que hubo un aumento de los alumnos en las escuelas públicas y polémica a causa de que las escuelas seguían cobrando cotizaciones paralelas. Al respecto, el gobierno argumentaba que la gratuidad significaba que quedaban eliminadas las matrículas y cualquier otro tipo de tasa o contribución familiar, las escuelas aseguraban que no podrían hacer frente al aumento del número de alumnos y las familias se quejaban de que se les exigiera unas tasas cuando se prometía la gratuidad.

Ahora bien, pese a que algunas de estas cifras muestran un retroceso del papel del Estado, se requerirían estudios e informaciones más precisos para determinar el papel que ha jugado la demanda, ya que hay algunas contradicciones. Si en Ghana, el peso de la demanda o el empuje de las familias venía acompañado de un crecimiento constante del PIB *per capita* en Togo sucede casi lo contrario: desde 1998 ha descendido casi cada año (1, 3 ó 4%) se ha mantenido o ha aumentado levemente (1%); en 1999 era de 257 dólares y en 2007 de 239. Este podría ser uno de los factores que podrían haber influido en la inestabilidad de la primera mitad de los 90 y en el estancamiento de la tasa de escolarización desde 1999 o incluso unos años antes, ya que ni la oferta o las políticas públicas parecen tener incidencia sobre las poblaciones que no acceden a la escuela, las cuales no pueden hacerlo con sus recursos, mientras que son las que ya están en la escuela las que mantienen los niveles de escolarización. Esto sería más una hipótesis que una certeza, pero el crecimiento de las escuelas privadas y comunitarias que veremos a continuación sí es una muestra de la movilización de la demanda educativa. Por último, hemos visto que el aumento de la escolarización más constante ha sido el femenino, lo que ha permitido tanto reducir las desigualdades como mantener estable las tasas de escolarización. En Ghana había sucedido lo mismo sin una política explícita dedicada a fomentar la escolarización de las chicas. En Togo, por el contrario, sí había una política, ya la hemos descrito, las tasas o matrículas eran menores para las chicas, pero que éste haya sido el único factor o el que más ha influido en la escolarización de las chicas es otro asunto.

7. Diversificación de la oferta escolar: escuelas públicas, privadas, concertadas y comunitarias de Ghana y Togo

Los dos últimos apartados terminaban con referencias al crecimiento del número de alumnos en escuelas no estatales (así como el número de escuelas en sí) que había tenido lugar desde los últimos quince años en Ghana y Togo. Interpretábamos este hecho como manifestación del impulso creciente de la población, de la demanda escolar o de una parte de ésta; un impulso que, de acuerdo con los estudios

¹²⁵ Con proyectos específicamente educativos. Valga como ejemplo la noticia de que la cooperación japonesa ha iniciado un proyecto de construcción y rehabilitación de aulas (consúltese para más información el apartado de Togo del semanario *Jeune Afrique*, por ejemplo).

que veíamos, parecía tener más peso que la oferta o el impacto de las políticas educativas a la hora de explicar la trayectoria de la escolarización. Este fenómeno, que se ha descrito como una “diversificación de la oferta escolar” (Gerard, 2000, Lange 2003a), está presente en mayor o menor medida y con diferentes formas en muchos países africanos, en cuyas ciudades, como nos ocurrió en Lomé o Kumase, puede apreciarse cotidianamente.¹²⁶ Sin embargo, no parece ser un acontecimiento que esté teniendo lugar en África solamente, sino que se ha desarrollado en países asiáticos (Tolley y Dixon, 2001, o Srivastava y Walford, eds., 2007). En todo caso, el análisis de su origen, sus causas o las consecuencias que puede tener sobre el curso de la escolarización en los países africanos se ha convertido en uno de los temas de investigación y debate más recurrente en los últimos años: para algunos es la principal característica de la última etapa de la evolución de los sistemas educativos africanos, la del “sálvese quien pueda” (Boyle, 1999), con lo que este hecho tendría elementos de privatización, un aspecto en el que incide Künzler (2008), aunque en general este término no se utilice demasiado –recuérdese que al describir la política educativa de Togo el término más utilizado era el de la dimisión del Estado–; otros, más entusiastas, tratan de demostrar que gracias a las escuelas privadas los más pobres tienen acceso a la educación y manifiestan explícitamente que puede ser una de las vías para lograr la escolarización primaria o básica universal (Tolley y Dixon, 2001) y algunos otros son más escépticos y defienden que, pese a que pueden ayudar a aumentar la escolarización, la escolarización privada tiene unos límites y no va a ser la solución a los problemas educativos de África (Lewin, 2008).¹²⁷ Ahora bien, estos estudios se centran en su mayor parte a escuelas privadas no confesionales, tal como las definiremos a continuación, pero no son las únicas escuelas no estatales. Durante los últimos años también han aparecido, han crecido o se han reconocido públicamente en algunos países africanos –en Togo, por ejemplo– las llamadas escuelas comunitarias. No hay que confundir, de entrada, toda participación comunitaria en la gestión o financiación de las escuelas pública con la presencia de escuelas comunitarias, que son una cosa distinta pese a que pueden coexistir, como ocurre en Togo. Las escuelas comunitarias, en pocas palabras, tienen su origen en las propias comunidades, que son las que gestionan y las financian casi por completo. Quizás las investigaciones sobre estas escuelas, cualquiera que sea el nombre que reciban, o la participación comunitaria en temas educativos no hayan tenido la repercusión como las dedicadas a las escuelas privadas pero, al menos en Togo, han ido progresivamente escolarizando a una mayor proporción de la población y su presencia en ciertas regiones o zonas geográficas es muy destacada, al margen del interés que tiene su estudio como manifestación de una cierta tendencia de los sistemas escolares africanos. Este apartado se dividirá en tres secciones más. En la primera se mostrarán los criterios que suelen utilizarse para distinguir los distintos tipos de escuelas (públicas, privadas, confesionales, comunitarias) y se debatirá tanto la pertinencia de limitarse a utilizar la dicotomía escuelas públicas/escuelas privadas como los argumentos o investigaciones que se han dado o hecho sobre su

¹²⁶ Así se desprende, por ejemplo, del trabajo de Boyle (1999) en Camerún, Kenia y la República Democrática del Congo.

¹²⁷ El volumen editado por Srivastava y Walford (2007) recoge estas tendencias. La reseña de Welmond (2008) de este volumen también hace esta dicotomía entre los seguidores, animadores –*cheerleaders*, dice– de las escuelas privadas y quienes no lo ven también.

impacto y su relevancia política para el desarrollo de los sistemas educativos en África Negra. La segunda se centrará en mostrar como se han encuadrado administrativamente en Ghana y Togo los distintos tipos de escuelas, cuál ha sido la evolución de su peso (la proporción de alumnos que escolarizan) a lo largo de los últimos veinte años, su ubicación geográfica y las diferencias que existen entre ellas a partir de algunos datos administrativos. En la tercera sección, profundizaremos en algunos de estos aspectos describiendo algunas de las escuelas que visitamos durante nuestra estancia en Ghana y Togo y mostrando cómo se ve desde las propias escuelas –y desde la administración- el funcionamiento del sistema educativo de sus países y el papel que juegan en él.

7.1. Escuelas públicas, concertadas, privadas y comunitarias

Es posible que en ningún otro momento de la historia educativa reciente –desde los años 60- del África negra haya existido tal diversidad de escuelas como la que hay actualmente o, mejor dicho que la presencia de distintas escuelas no fuera muy minoritaria o efímera. Al mismo tiempo, llegan a participar o contribuir al funcionamiento de algunas de ellas tantos colectivos, grupos o instituciones (Estados, regiones, municipios, comunidades, padres de alumnos, órdenes religiosas, ONG locales y extranjeras, donantes de fondos y organismos internacionales) que, si a primera vista son fáciles de identificar, una vez que se intenta establecer y aplicar unos criterios para definir las o clasificarlas dentro de un país, la tarea es más complicada.

Kitaev (1999), en su análisis general de la situación de las escuelas privadas en África, y Vinokur (2004) distinguen, aunque lo expresen de modo distinto tres elementos que deberían permitir identificar los distintos tipos de escuelas: la propiedad o titularidad del centro, la gestión (estos dos son para Vinokur el criterio jurídico) y la financiación. Por ejemplo, las escuelas estatales, gubernamentales o públicas serían aquellas en las que cada uno de estos aspectos o criterios son estrictamente públicos. No obstante, el mismo Kitaev que da este ejemplo reconoce la existencia de las “zonas grises” de las escuelas, aquellas en las que la índole de la propiedad, la gestión y la financiación es complicada de establecer. ¿Cómo definir o analizar, por ejemplo, situaciones en las que órdenes religiosas o comunidades son propietarias de las escuelas pero los salarios de los maestros los paga el Estado; o que, incluso, el Estado financie por completo el funcionamiento de todo tipo de escuelas, como dice Kitaev que ocurre en Mauricio? ¿O que los padres tengan que pagar tasas y matrículas en las escuelas públicas, de manera que para ellos, la única diferencia entre escuelas privadas y públicas sea el precio de esas matrículas? (Kitaev, 1999: 41-42). En muchos casos se observa que la “zona gris” tiene que ver con la financiación pero aparece igualmente en la gestión de los centros: cuando se fomenta la participación de los padres de los alumnos a través de órganos precisos o el Estado controla o interviene mucho en la gestión de escuelas religiosas o comunitarias como contraprestación a la financiación de su funcionamiento. Por su parte, Vinokur (2004), más que señalar las distintas posibilidades existentes, realiza un diagnóstico al señalar –aunque no se refiere exclusivamente a los países africanos- que la progresiva combinación de la participación pública o privada uno de estos elementos da lugar a la hibridación, al desvanecimiento de las fronteras

entre las escuelas públicas y las privadas y a lo que llama una “transición caótica hacia lo desconocido”, ya que se trata de un proceso no controlado, resultado del abandono de la escuela pública por parte de los Estados y de la imposibilidad de que la sociedad asuma sola esta responsabilidad. La gestión privada de centros de propiedad pública, la financiación privada de centros públicos; la participación de ONG en escuelas, los profesores itinerantes, la filantropía o el aumento de las matriculas en las escuelas públicas son manifestaciones de este proceso, no necesariamente negativo, según Vinokur, si hay una regulación y un centro de decisión o gestión del sistema educativo, si bien la posibilidad de la privatización del sistema educativo puede ser otro de los resultados, aunque, como hemos comentado, no suele identificarse este hecho, la hibridación o diversificación, con la privatización.

Con estos criterios, Kitaev (*id.*, c. 4) distingue entre escuelas públicas –las que e serían totalmente públicas en cada uno de los aspectos que se han citado- y escuelas privadas, pero en un principio las define sólo como lo contrario de las públicas, o sea, un único término para definir escuelas que pueden tener poco en común. Por ello las divide en cinco tipos distintos de escuelas, aunque dos me parecen variaciones de otras dos, de ahí que, anticipando un poco los tipos de escuelas que encontraremos en Ghana y Togo, destaquemos tres grandes tipos de lo que Kitaev llama escuelas privadas, aunque quizás lo único que comparten es el hecho de no ser públicas:

1. *Escuelas comunitarias*. Kitaev describe dos clases de escuelas que tienen componentes comunitarios, pero por algunos rasgos podrían ser variantes de un mismo tipo de escuela y simultáneamente dos cosas muy diferentes. Por una parte están las *community schools* también conocidas como *community-based*, *municipal* o *self-help schools*; por otra, las *spontaneous schools*, que serían muy parecidas a las *écoles communautaires* de los países africanos francófonos y que no tendrían nada que ver con las primeras. De la descripción de Kitaev se desprende un origen común de estas escuelas, que se encontraría en la iniciativa y voluntad de las comunidades –estuvieran éstas representadas por un grupo de padres, por el jefe de un poblado o un barrio- para crear o complementar una oferta escolar que cubriera una demanda ante la imposibilidad de las autoridades o que otras escuelas privadas lo hagan. Las escuelas espontáneas –o *bush schools*, como se conocen en contexto anglófono- aparecerían en los contextos más desfavorecidos de zonas rurales y urbanas, aunque menos, aislados o especiales como los nómadas, mientras que las *community schools* surgirían en entornos rurales y suburbanos con ciertos recursos. Sin embargo, siguiendo los criterios expuestos por Kitaev no queda del todo claro como se articula esta participación comunitaria. Según su propia descripción, las *community schools* estarían plenamente reconocidas por las autoridades, seguirían los programas escolares oficiales e incluso recibirían ayudas para sus funcionamiento. Además, la propiedad o titularidad de la escuela sería comunitaria, la gestión autónoma, se financiaría gracias a subsidios del gobierno, que además pagaría el salario de los profesores. No obstante, se admite que algunas de estas características pueden combinarse y dar lugar a que bajo este concepto se encuentren escuelas sin ningún tipo de ayuda, otras muy subvencionadas e incluso escuelas públicas con algún tipo de participación de los padres de los

alumnos o de la comunidad o que incluso estas variantes sean distintas etapas por las que pasan estas escuelas. Lo cierto es que, quizás por no haber conocido ninguna escuela de esta clase en Ghana ni en Togo, hay algunos elementos poco claros e incluso contradictorios, ya que cabría cualquier escuela, incluso las públicas, con un mínimo de participación comunitaria en alguno de sus aspectos. Kitaev pone como ejemplo de este tipo las escuelas *harambee* (“empujemos todos”, en swahili) que se extendieron en África oriental y del sur durante los años 60 y 70, aunque las que más renombre tuvieron fueron las de Kenia.

En cambio, las escuelas espontáneas o *communautaires* muestran unas características más claras, menos dispersas pese a su heterogeneidad, ya que comparten una razón de ser, la de cubrir, creando y gestionando escuelas desde la comunidad, una demanda en contextos desfavorables y con una oferta muy pobre, a la que es difícil acceder o que simplemente no existe. De acuerdo con Kitaev están tan reconocidas como las anteriores pero su gestión y financiación son independientes e incluso, afirma, tienen su propio currículo, lo cual es contradictorio. Se trataría, siempre según Kitaev, de escuelas de propiedad privada, de gestión independiente y de financiación (que incluiría los salarios de los profesores) también privada, ya que suelen establecerse unas pequeñas tasas o se espera la contribución de la comunidad y familias sea en metálico o en especie. Una vez que describamos las escuelas comunitarias, las EDIL, que se han desarrollado en Togo quizás se entenderá mejor el sentido de las escuelas comunitarias pero incluso así me parece que son dos tipos de escuelas distintas y sí me parece erróneo no diferenciar gestión y propiedad privada de gestión y propiedad y gestión comunitaria (lo que incluye la ausencia de ánimo de lucro), que es la característica de estas escuelas.

2. *Escuelas religiosas*. Las escuelas vinculadas a alguna religión (islámica o cristiana) o a compañías concretas son, aunque depende del país, de las escuelas más antiguas de África. Actualmente, siguen escolarizando a una parte considerable de la población y Kitaev considera que son las escuelas privadas más importantes de los países africanos francófonos. No obstante, si por su origen y adscripción son un grupo reconocible, que comparte unos rasgos que no se hallan en otras escuelas, su situación es muy distinta según el país o la región en la que se encuentren. La propiedad o titularidad de estas escuelas es privada en tanto que, salvo cuando se ha producido una nacionalización -como ocurrió en Zaire- la mantienen la congregación o la unidad educativa de la confesión que las ha creado, ya sea por iniciativa propia, con ayuda de la comunidad o por solicitud de las autoridades. Sin embargo, el carácter del resto de criterios depende de la regulación del sistema educativo del país, como veremos comparando Ghana y Togo. Aun así Kitaev considera que, en general, la gestión de este tipo de escuelas es independiente, o sea no estatal, la financiación está parcialmente subsidiada y que el salario de los profesores suele estar pagado entre las propias escuelas y el Estado. No obstante, Kitaev parece tener en mente sólo escuelas religiosas de dos tipos, las que reciben ayudas públicas (salario de parte del profesorado, por ejemplo) y las que funcionan directamente concertadas con un gobierno que asume los gastos de los docentes y su funcionamiento diario; no presta tanta atención a las escuelas religiosas completamente privadas. Éstas

cobran y se financian con sus tasas, mientras que las otras las tendrán o no según la situación en la que se encuentren. Finalmente, aunque no es exclusivo de estas escuelas, a menudo, cualquiera que sea su condición, reciben ayuda exterior, ya sea a través de ONG de su misma confesión, de particulares o de instituciones financieras internacionales.¹²⁸

3. *Escuelas privadas con ánimo de lucro.* Kitaev se refiere con este nombre a centros totalmente privados (propiedad –de una persona o un grupo de personas que no tiene porqué mantener un vínculo comunitario, lo que es la principal diferencia con las escuelas comunitarias-, gestión, financiamiento, salarios de los profesores), desvinculados de órdenes o confesiones religiosas y que no reciben ninguna ayuda del Estado. Este tipo de escuelas surge de la iniciativa privada (a veces de gente vinculada con la enseñanza pública y de personas con estudios superiores que no encuentran otra ocupación) en un contexto, el de las zonas urbanas o suburbanas, con una demanda muy fuerte, originada en el crecimiento de esta población, y una capacidad limitada de las escuelas públicas y religiosas para cubrirla. Estas escuelas privadas tratan de atraer a los alumnos por la cuantía de las matrículas y los resultados en los exámenes oficiales, adaptándose a las circunstancias de las familias de la zona o incluso ciudad en la que se encuentran. Por ello, su diversidad es enorme y pueden encontrarse desde las escuelas más elitistas, al menos por las matrículas, a otras de recursos e infraestructura muy pobres.¹²⁹

Es muy posible que estos distintos tipos de escuelas estén presentes en todos los países africanos, pero el reconocimiento que tengan o la adscripción a una categoría u otra y su presencia o la proporción de alumnos que escolarizan varían de un país a otro y ello depende de razones históricas, políticas, religiosas y, en resumen, del modelo de sistema educativo que se ha ido adoptando y que no es inmutable, aunque existan unas pautas más o menos constantes. Por esta razón y por la imposibilidad de distinguir tajantemente escuelas privadas de públicas, una comparación sólo numérica entre los países africanos o el cálculo de la proporción media de alumnos africanos que acuden a escuelas privadas carecen de sentido. Únicamente tendría valor si se conociera bien el sistema educativo de los países a comparar o se acordara un criterio con el que identificar las escuelas, pero esta última opción sería enmascarar la realidad de cada sistema educativo. La comparación entre Ghana y Togo permitirá ilustrar con detalle lo dicho pero se puede consultar, por ejemplo, el último informe del programa *Educación para Todos* o uno de los anexos del estudio de Kitaev, en el que se encuentran los porcentajes de alumnos de casi cuarenta países africanos que iban a escuelas públicas y privadas –de primaria y secundaria- en

¹²⁸ La financiación de proyectos por parte de Manos Unidas, numerosos en Ghana y Togo, es un ejemplo cercano, pero recuerdo haber visto asociaciones similares y no era raro encontrar frente al Ministerio de Educación de Togo, vehículos del *Banco Islámico de Desarrollo*, aunque la escuelas islámicas sean muy pocos en ese país.

¹²⁹ Kitaev señala un quinto tipo de escuelas privadas, para grupos específicos de expatriados o con particularidades lingüísticas. Quizás está pensando en centros como el Liceo francés de Lomé o equivalentes alemanes, británicos o españoles, que pueden ser gratuitos para ciertos alumnos y privado para otros, normalmente población local, pero no presentan tantas particularidades que constituyan una categoría distinta.

1985 y 1995. Ahí (UNESCO/EPT 2009) se aprecian las diferencias entre algunos países, que van (curso 2005/06, sólo primaria) desde porcentajes de escuelas privadas de entre el 1% y el 5% de Tanzania, Ruanda, Namibia, Níger, Kenia, Burundi o Botswana, de más del 10% (Benín, Burkina Faso, Costa de Marfil, Ghana), de más del 20% (Camerún, Gabón o Guinea) a los casos llamativos de Togo (43%), que ya veremos, o de Zimbabwe (88%). Sin embargo, otro anexo del libro de Kitaev es una breve descripción de la organización de los distintos tipos de escuelas que hay en once países africanos y se aprecian claramente las diferencias entre los países y la imposibilidad de reducir las escuelas a privadas o públicas.¹³⁰ El caso de Zimbabwe sirve de ejemplo, ya que es uno de estos once, aparece otras veces a lo largo del libro (pp. 130 y ss.) y destaca por el elevado porcentaje de alumnos que van a escuelas privadas. No obstante, lo que ocurre es que casi todas estas escuelas supuestamente privadas son escuelas comunitarias en su vertiente de *community schools*, construidas por los padres y muy altamente subvencionadas por el gobierno que inició un gran plan de escolarización.

Al margen de las diferencias que puedan existir entre países, de las referencias que se han citado sobre el aumento de las escuelas no estatales y de los casos concretos de Ghana y Togo que veremos a continuación, el debate se ha centrado, como presentábamos al comienzo del apartado, en las repercusiones que tienen y tendrán las escuelas privadas y las comunitarias –ya que son estos los dos tipos de escuelas cuyo aumento supone una novedad frente a décadas anteriores- y la necesidad o no de desarrollar una política al respecto. De entrada, el crecimiento de escuelas no estatales se ha explicado, de una manera muy general y teórica, como resultado de la interacción de la oferta y la demanda educativa: la falta de una oferta pública para hacer frente al crecimiento de la demanda escolar, que va unido al crecimiento demográfico y a la juventud de la población o la baja calidad que resulta de las escuelas públicas (tal como la perciben los padres, que se fijan fundamentalmente en el número de alumnos y en la disciplina del maestro o del profesor) propicia que una parte de la demanda pase a la escuelas privadas. La reducción del gasto público escolar o una política deliberada de limitar la oferta pública sin aumentar las tasas y el fomento de las escuelas privadas a través de subvenciones son situaciones concretas que se han presentado para describir la evolución de la oferta pública en los sistemas educativos africanos (Kitaev, 1999, 58 y ss.). Simultáneamente, añade Kitaev, otros factores han influido o incentivado la creación de escuelas privadas, como es el deterioro de las condiciones de trabajo de los maestros o incluso la suspensión del reclutamiento de maestros y profesores, algunos de los cuales ven en el aumento de la demanda escolar la posibilidad de abrir sus propias escuelas. A ello debe añadirse que la enseñanza privada era una de las salidas laborales –incluyendo la creación de escuelas- que tenían muchos jóvenes que habían terminado sus estudios de secundaria superior o universitarios. Sin embargo, como señala de nuevo Kitaev, no es necesario que exista una falta o un

¹³⁰ Es más, si aceptáramos la distinción tan tajante que se hace en una parte del libro de Kitaev o en cualquier informe oficial entre escuelas públicas y privadas y se estudiara la evolución media del crecimiento de las escuelas privadas de todos los países –como hicimos con los datos de Kitaev y de la UNESCO- desde 1985 hasta 1999, el porcentaje de escuelas primarias privadas apenas habría subido tres puntos (del 14 al 17%) durante este tiempo. Con todo, las evoluciones de los países serían muy distintas.

deterioro de la oferta pública para que hay escuela privada: en todo momento han existido escuelas privadas (prestigiosas, elitistas, por no decir exclusivas como reflejan sus matrículas, quizás religiosas, aunque no siempre) para sectores de la población o familias que, por su categoría, prestigio, recursos o medio de reproducción social, escolarizaban a sus hijos en este tipo de escuelas. Con otras palabras, la novedad del fenómeno se encuentra tanto en su extensión como en la diversificación de la oferta, que es resultado de la diversidad de la demanda y de las distintas pautas o estrategias que las familias tienen en la elección de los centros escolares a lo largo de su escolarización, como se verá en el último capítulo. En la siguiente sección, cuando describamos algunas de las escuelas privadas que conocimos se completarán estas ideas con la información que nos dieron los directores de esas escuelas respecto a los motivos y a la puesta en marcha de las mismas.

Ya se ha comentado que muchos de los estudios sobre escuelas privadas se han centrado en escuelas privadas laicas urbanas o semiurbanas y han dejado de lado las comunitarias. No obstante, teniendo en cuenta nuestra experiencia en Ghana y Togo, la diversidad a la que nos referimos tiene su primera manifestación en este aspecto. Las escuelas privadas no aparecen en cualquier lugar donde las familias quieren que sus hijos vayan a la escuela, sino que ha de haber una demanda con unos recursos que incentiven la creación de escuelas. En las zonas rurales más pobres de Togo, que es donde se han creado las escuelas comunitarias, esto no ocurre: no hay escuelas públicas cercanas y las familias no pueden enviar a sus hijos a escuelas privadas o para que en los alrededores se cree una, de ahí que aparezcan las escuelas privadas para hacer frente a esta demanda. Es más, por el origen, recursos y modo de funcionamiento, que describiremos a continuación, estas escuelas no han de situarse dentro de una categoría de escuelas privadas, sino que constituyen una categoría en sí mismas.

En cambio, es en las ciudades grandes y de tamaño medio (en los casos de Togo y Ghana) donde la diversidad de escuelas privadas queda más clara. Como la muestra de escuelas de todo tipo que visitamos no es representativa ni conozco ningún estudio centrado en este aspecto, estas afirmaciones son más hipótesis o especulaciones que comprobaciones, pero una vez que se conocen varias de estas escuelas la intuición que se tiene es esta. Así, en las ciudades africanas se ha desarrollado un mercado educativo de escuelas privadas que van dirigidas a sectores distintos de la población. A través de las tasas o matrículas, las facilidades de pago de las mismas, de su ubicación, de sus recursos, de la disciplina de los profesores y sobre todo, de los resultados de los exámenes oficiales de final de ciclo –que se hacen públicos e incluso se exponen en pizarras o carteles fuera de las escuelas si los resultados son buenos– las escuelas tratan de atraer alumnos del sector de la población al que están dirigidos. Unas pocas –lo veremos en el caso de Ghana– las más elitistas, tanto laicas como confesionales, compiten por los alumnos de padres con más recursos económicos y culturales; otras por sectores en una situación intermedia, más o menos populares, y otras incluso por los alumnos de familias con menos recursos o relativamente pobres de las ciudades. Hay que añadir que estos dos últimos tipos de escuelas no sólo compiten entre sí sino con las escuelas públicas, que pueden acoger a alumnos de diversa condición si se dan ciertas circunstancias o se llevan a cabo políticas de gratuidad, como ocurrió

en Ghana y hace poco en Togo. Sería erróneo pensar que, en el contexto del desarrollo de un mercado educativo, las escuelas públicas quedan para los sectores más pobres de la población. Y ello a pesar de que las escuelas públicas, al menos algunas de las que entrevistamos en Ghana, no tienen como objetivo –desde un punto de vista singular, el de los directores o responsables de las escuela, no como parte de la estructura de un sistema público de educación- aumentar su número de alumnos dados los recursos que tienen. Con todo, hay que repetir que estas ideas se van reflejar con los casos concretos de Ghana y Togo y si bien, por lecturas y comentarios, parece que así es y que posiblemente se dé una situación similar en otros países africanos, son necesarias investigaciones más amplias y representativas para conocer el carácter y la diversidad de estos mercados educativos de escuelas privadas.

Adelantábamos al comienzo de este apartado que el aumento de las escuelas privadas –no de las comunitarias, que han de tratarse de un modo distinto- se está interpretando de distintas maneras, con la repercusión que ello puede tener a la hora de orientar decisiones políticas al respecto. Kitaev (1999, cap. 8 y 11) resume algunas de las ventajas y de los inconvenientes que se han atribuido a las escuelas privadas. Por un lado, se ha argumentado que las escuelas privadas descargan al Estado de una responsabilidad y de un gasto, que pueden llegar a ser más eficientes como resultado de la competencia entre ellas, que su administración es más flexible; que aumentan y diversifican la oferta educativa, gracias a lo cual se responde mejor a la demandas de alumnos y padres, lo cual no reduce la posibilidad de que a través de los cambios de escuela se produzca un mayor control del funcionamiento de las escuelas por parte de los padres. No obstante, de acuerdo con Kitaev (*ibid.*), los estudios comparativos de escuelas privadas y públicas dan resultados contradictorios que no permiten asegurar que las escuelas privadas sean más eficientes que las públicas. Justamente, se ha dado la vuelta a casi cada uno de los argumentos que se han utilizado a favor de las escuelas privadas para defender a las públicas. Se ha sostenido que las escuelas privadas sólo tienen ánimo de lucro y sin una inspección adecuada no se garantiza la calidad de la enseñanza, la administración y gestión de los centros es más bien oscura, lo que incluye la explotación laboral de los maestros o que estos no tengan la formación adecuada. No obstante, el principal argumento que se ha sacado a la luz a favor de las escuelas públicas frente a las privadas es la desigualdad que resulta de ceder toda la responsabilidad de la escolarización a la capacidad de los padres para pagar las tasas de las escuelas privadas. No sólo una parte de las familias no podría acceder a la oferta privada, por muy diversificada que ésta fuera, sino que éstas sólo aparecen en contextos muy concretos. Con todo, muchos de estos argumentos teóricos requieren investigaciones empíricas.

Insistiendo en ese último aspecto, un planteamiento bastante extendido respecto al crecimiento de las escuelas privadas sostiene no tanto que sea un hecho intrínsecamente negativo como que no es la solución a los problemas educativos de los países africanos que se ha querido ofrecer. En algunos casos, el análisis o la descripción de este hecho sí tiene elementos muy críticos en tanto que se interpreta como una privatización del sistema educativo que tendrá consecuencias graves sobre el acceso a la escuela de una parte de la población (véase el estudio de Künzler, 2008, sobre Benín). En una dirección similar, el

último informe del programa EPT de la UNESCO (2008) mantiene, contra las propuestas de sistemas educativos con una fuerte presencia de escuelas privadas, que sólo una política basada en el desarrollo o crecimiento de la escuela pública permitirá llegar a la escolarización primaria universal. Con todo, el ejemplo más claro y documentado que he encontrado de esta línea argumental es el de Lewin (2008). Pese a que su estudio se centra un poco más en escuelas secundarias que en las primarias, a grandes rasgos se argumenta que la escuela privada puede contribuir al aumento de la escolarización (cubren una parte de la demanda) pero su repercusión está limitada, al margen de que en algunos aspectos como el de la contratación de profesores puede llegar a competir con la escuela pública. En primer lugar, como ya se ha expuesto, es el mercado, la existencia de beneficios o el ánimo de lucro lo que impulsa el crecimiento de las escuelas privadas y ello impide que lleguen a los sectores más desfavorecido de la población que no tienen recursos ni para pagar los costes directos e indirectos de las escuelas públicas. Además, ningún país rico con escolarización primaria universal ni los países africanos con mayores tasas de escolarización han alcanzado estos niveles sin la participación de escuelas públicas o con una presencia masiva de escuelas privadas.¹³¹ Por último, Lewin analiza la tasas brutas de escolarización – que aproximadamente indican la capacidad de un sistema educativo para escolarizar a su población- y el hecho de que en muchos países africanos no lleguen al 100% se interpreta como que el sistema educativo puede acoger a la población excluida sin necesidad de recurrir a las escuelas privadas, ya que el problema está más en la demanda, en la incapacidad de los sectores sociales con más problemas para acceder y financiar la escolarización de sus hijos. De acuerdo con esta conclusión, teniendo en cuenta el crecimiento demográfico aún elevado de la población africana sólo los países que potencien la escuela privada y reduzcan al máximo el coste de la escolarización para las familias alcanzarán la escolarización primaria o básica universal.

Una de las expresiones más reciente y con cierta repercusión que conocemos de una posición contraria a la que se acaba de exponer es el trabajo de Tooley y Dixon (2001).¹³² Con el explícito y un poco populista título de *Private School is good for the poors*, su investigación se basa en los resultados de tests o evaluaciones que se llevaron a cabo en algunas zonas urbanas, semiurbanas o periféricas de Ghana, Kenia, Nigeria e India. Muy a grandes rasgos, los resultados eran que en las escuelas privadas se obtenían mejores resultados que en las públicas, que aquéllas eran más accesibles que las públicas para los sectores más pobres de la población y que, por tanto, las escuelas privadas eran más eficientes. A falta de poder evaluar más técnicamente esta investigación, me parece que se le pueden hacer dos claros reproches, que estarían bastante relacionados con algunas de las ideas que hasta ahora se han expuesto. En primer lugar, presenta las privadas como un conjunto homogéneo de escuelas, formados por escuelas humildes, surgidas de una iniciativa personal o de un grupo de personas dispuestas a hacer

¹³¹ Al respecto, basándonos en algunos datos de Kitaev y otros más recientes de publicaciones como el último informe de la UNESCO/EPT, comprobamos que no hay correlación entre el porcentaje de escuelas primarias privadas (casi todos los países tienen entre 0 y 20% de escuelas privadas) y las tasas de escolarización. Con todo, hay que repetir que la división entre escuelas privadas y públicas que se hace de cada país no tiene en cuenta sus características.

¹³² Sólo he podido leer este trabajo de estos investigadores pero, al parecer, su línea de argumentación no ha cambiado de orientación. Participan, por ejemplo, en el volumen editado por Srivastava y Walford (2007)

un bien a la comunidad, aunque se tuvieran que pagar las matrículas. Quizás sea así en las zonas concretas donde realizaron su investigación, pero no puede extrapolarse al conjunto de las escuelas privadas, al menos de acuerdo con nuestra experiencia en Ghana y Togo. Además, la única distinción que hacen es entre escuelas privadas legales o autorizadas y las que no lo son y esto me parece un poco controvertido: no tanto porque realmente no existan como por el hecho de que, de nuevo según nuestra experiencia, las escuelas no autorizadas no aspiran a mantener esta situación y los padres, salvo engaños, no quieren que sus hijos vayan a escuelas que no sean capaz de proporcionar un título oficial. Pese a que en Togo el inspector jefe de un distrito educativo nos contó que a veces dejan presentarse a escuelas clandestinas a los exámenes, poner al mismo nivel estas escuelas privadas no es lo más adecuado. Ahora bien, el principal problema se halla en el hecho de que se dé a entender que las escuelas privadas son para los pobres. No se trata tan sólo de que hayamos insistido mucho en la diversidad de escuelas privadas, lo que incluye que los alumnos de algunas de ellas provengan de familias relativamente pobres, sino de que no se da una definición de pobreza ni se identifica a estos pobres. Da la impresión así de que las escuelas privadas llegan a todas las regiones de un país, cuando parece claro que no se encuentran en las zonas rurales, donde se encuentran los sectores más pobres de la población, si bien este punto es susceptible de discusión (Oya y Sender, 2008).

Tenga más argumentos y pruebas una posición u otra, el debate sigue abierto y ello incide en las opciones de políticas educativas que se han planteado respecto a este tema. Cada una de dichas posiciones llevaba más o menos implícitos los objetivos y ciertas medidas, aunque fueran muy vagas, y ya vimos al final del primer capítulo que había quien defendía ayudas para las escuelas privadas, cosa que se reconocía, por ejemplo, en la propuesta de reforma del sistema educativo de Ghana de 2004. Posiblemente haya que esperar a conocer lo que ocurra o haya ocurrido en distintos países africanos para tener más claro cuáles han sido las distintas opciones y sus resultados. Con todo Kitaev plantea una serie de temas que habrá que tener en cuenta. Por ejemplo: ¿hay un nivel ideal o adecuado de escuelas privadas en el contexto de los sistemas educativos africanos? ¿Hay que impulsar la privatización o incluir elementos del funcionamiento de las escuelas privadas en las públicas? ¿Han de recibir las escuelas privadas ayudas, subvenciones o desgravaciones? ¿De qué tipo? ¿A qué control hay que someterlas? ¿Realmente existe y es positiva la competencia entre escuelas públicas y privadas? ¿Vale la pena, pues, introducir, políticas del tipo de cheques escolares?

Cambiando de tema o de tipo de escuelas, el gran problema de los estudios sobre las escuelas comunitarias es que siguen confundiéndose las escuelas propiamente comunitarias con las distintas formas de participación comunitaria. Además, las investigaciones sobre este tema son más escasas y sobre todo descriptivas, como se verá cuando veamos las escuelas comunitarias de Togo. Ello no ha impedido que se elabore argumentos a favor y en contra del desarrollo de este tipo de escuelas o de la participación comunitaria, de la que ya dábamos algunos ejemplos de Ghana y Togo. En general, se ha argumentado (Kitaev, 1999) a favor de las escuelas comunitarias que sus principales ventajas consisten en el conocimiento de las necesidades de la demanda y su flexibilidad para adaptarse a las mismas y el

control directo que pueden ejercer los padres sobre el funcionamiento de la escuela gracias a los órganos que se crean y a su participación en la puesta en marcha y financiación de las escuelas. Por el contrario se ha expuesto que la dependencia de las escuelas comunitarias de los medios y el conocimiento de las familias pueden dar lugar tanto a desigualdades de acceso a estas escuelas como a la calidad de las mismas. Además, se pone en duda que exista un control real del funcionamiento de las escuelas comunitarias, sobre todo si reciben alguna ayuda del estado, por parte de los padres. Es más se ha llegado a argumentar que bajo el apoyo o el fomento de la participación de las comunidades en la gestión, financiamiento e incluso creación de escuelas se esconde la retórica de unos Estados incapaces de cubrir una demanda y que sólo buscan compartir los gastos con las familias. Ahora bien, aquí vuelven a unirse escuelas de iniciativa comunitaria con formas de participación familiar o escolar. Quizás al describir las EDIL de Togo se vea con más claridad. Con todo, se han defendido las escuelas comunitarias, espontáneas o surgidas al margen del estado y de la iniciativa privada como manifestaciones propias de una alternativa de ciertos sectores de las poblaciones africanas a la incapacidad del sistema escolar oficial de cubrir sus demandas (Vieille-Grosjean, 1999).

Finalmente, el asunto se ha planteado desde el punto de vista de la adecuación o necesidad de las políticas de apoyo –sobre todo de la ayuda al desarrollo- a las iniciativas comunitarias y estas investigaciones son quizás las más interesantes por lo que revelan. Así, frente al entusiasmo que en algunos sectores despierta la participación comunitaria Mfum-Mensah (2004) pone de manifiesto, a partir de una investigación hecha en Ghana, que las comunidades pueden llegar a ver la participación en la gestión de las escuelas como un problema y no como una solución; es más, se percibía como una imposición de las autoridades escolares que no podían cumplir o su falta de conocimientos sobre la materia y por ser un asunto que introducía nuevas controversias dentro de la comunidad. En la misma línea, también con investigación en Ghana, Chapman *et al.* (2002) ponían en duda que las comunidades supieran efectivamente cómo detectar y hacer frente a sus necesidades educativas y advertían de la necesidad de que las personas responsables tuvieran algún tipo de formación si se quería que asumieran sus responsabilidades. Finalmente, Nkansa y Chapman (2006) estudiaron, de nuevo en Ghana, el funcionamiento de los proyectos comunitarios una vez que se había acabado la financiación de los mismos, ya fuera del exterior, de la ayuda al desarrollo o de proyectos internos. Entre otras conclusiones resaltaban que los proyectos que mejor funcionaban y se mantenían en el tiempo eran aquellos surgidos de la propia comunidad y no aquellos incentivados por la ayuda. Si a todo esto añadimos el ejemplo de la escuela rural de Ghana cuyo director no hacía más que crear problemas a la gente del pueblo, cualquier proyecto de participación comunitaria o políticas de incentivar las escuelas comunitarias, no queda más remedio que tomarse este tipo de proyectos con mucha cautela y no idealizarlos.

7.2. Escuelas públicas, concertadas, privadas y comunitarias en Ghana y Togo

A continuación va a describirse, utilizando los datos administrativos oficiales que recogimos en Ghana y Togo, que complementaremos con otros procedentes de otras fuentes para los períodos

anteriores a los últimos años, la distribución de alumnos entre los distintos tipos de escuelas que existen en ambos países. También veremos la evolución de esta distribución, es decir, en qué medida se ha producido en ambos países lo que se ha llamado la diversificación de la oferta escolar y algunas características de este proceso (sobre todo la distribución geográfica de las escuelas o la presencia de unas y otras en las regiones de los países) y de los distintos tipos de escuela, siempre utilizando estos datos administrativos. Esta información se complementará en el siguiente apartado con la descripción de las escuelas que conocimos.

7.2.1. Escuelas de Ghana

Empezando por este país, los anuarios y resúmenes de indicadores escolares que publica el Ministerio de Educación de Ghana –referidos al conjunto del país y a las regiones- a los que accedimos, desde el curso 2002/03 al 2006/07, distinguen únicamente entre escuelas públicas y privadas, sin detallar un criterio de identificación. No obstante, como en la oficina de estadística escolar del área metropolitana de Kumasi nos dieron una información más detallada y por el conocimiento de las escuelas que visitamos sobre el terreno, se puede saber a qué tipos de escuelas se refiere cada categoría, que son los distintos tipos de escuelas que hay en Ghana, y que ya describíamos en el apartado destinado a la financiación del sistema. Fundamentalmente se utilizan los criterios de propiedad y gestión y el de financiación para diferenciarlas. Así, la clasificación que hacía la oficina estadísticas de Kumasi incluía dentro de la categoría de escuelas públicas las escuelas públicas propiamente dichas o pertenecientes al distrito de la *Kumasi Metropolitan Area* y a las *Mission Schools*, escuelas religiosas concertadas gestionadas por las oficinas educativas de cada confesión pero cuyos profesores recibían su sueldo del Estado así como ayudas concretas para su funcionamiento y gastos de inversión. Dentro de las escuelas privadas, la diferencia se establecía entre las escuelas “*owned by individuals*” y aquellas “*owned by churches*”, esto es, las escuelas privadas laicas, tanto por propiedad como por financiación y las religiosas que no dependían de la financiación estatal y, por lo que vimos, de gestión y propiedad independiente de las oficinas educativas de sus confesiones. Nótese que no hay ninguna referencia a escuelas comunitarias y que estas son, pues, los cuatro tipos de escuelas que hay en Ghana, pero a la hora de conocer su peso no nos queda más remedio que volver a la dicotomía pública/privada porque ni siquiera en la oficina educativa de Kumasi se distinguía la distribución de los alumnos más allá de estas dos categorías.

Por lo que hace a la evolución de la proporción de alumnos escolarizados en cada categoría, los datos que recogimos empiezan en el curso 02/03. No obstante, en el informe del WB/OED (2004) sobre la evolución del sistema educativo de Ghana proporciona datos administrativos (del Ministerio de Educación de Ghana) según los cuales entre 1986 y 1999 el porcentaje de alumnos escolarizados en escuelas primarias privadas habría aumentado del 4,1 al 13,1%, aunque este porcentaje ya se había alcanzado en 1996 y no se había movido desde entonces. Efectivamente se habría producido el aumento de la escolarización privada que se describía en el apartado anterior. Es más, desde el curso 02/03 se habría acentuado esa tendencia, ya que si ese año el porcentaje de alumnos en las escuelas primarias privadas

era del 16%, dos cursos más tarde había llegado al 20%, siempre según los cálculos que hicimos de los datos del Ministerio de Educación de Ghana. No obstante, durante el curso 05/06 se produjo un descenso importante, hasta el 15% de los alumnos en escuelas privadas, aunque un año siguiente volvió a aumentar un punto quedándose en el 16%. Por lo que hace a las JSS o primer ciclo de secundaria, sólo se dispone de los porcentajes desde el curso 2002/03, pero la evolución es muy similar a la ocurrida en primaria. siguiente se produjo. Ese curso el porcentaje de alumnos en JSS privados era del 14% y dos cursos más tarde aumentó hasta el 19%. En el curso siguiente (05/06) descendió hasta el 15% y en el 06/07 creció un punto y se situó en el 16% al igual que el de primaria.

A primera vista, aunque volveremos a esta cuestión al final del apartado y en el último capítulo, vale la pena destacar dos hechos. Primero, pese al aumento de la inversión educativa que se ha producido en Ghana y a la ayuda internacional las escuelas privadas y el número de alumnos han crecido desde mediados de los ochenta, lo que permite pensar que el esfuerzo no es suficiente para atender a toda la demanda o que éste no se traduce en una condiciones de la escuelas públicas que hay evitado que una parte de la población prefiera las escuelas privadas. Segundo, llama la atención el cambio de tendencia que se produce a partir del curso 2005/06, pero, como pasaba con las tasas de escolarización, puede relacionarse con la introducción de la *capitation grant* o gratuidad de la enseñanza básica, que se habría traducido en un traspaso inmediato de alumnos de las escuelas privadas a las públicas. Efectivamente, los directores de las escuelas públicas con las que hablamos aquel año comentaron que había aumentado el número de alumnos –a veces hasta un 50%- y los datos de ese año muestran que creció el número de alumnos de las escuelas públicas en mayor medida de lo que había hecho años anteriores y que por primer vez descendió el número de alumnos de las escuelas privadas, tanto las primarias como las JSS. ¿Explica la *capitation grant* por sí sola este cambio? Parece posible, pero requeriría más investigación, como la interpretación del hecho de que un curso después aumentó de nuevo el número de alumnos en las escuelas privadas, tanto JSS como primarias, ¿es esta pequeña recuperación una vuelta atrás o una nueva decisión de algunas familias que considerarían que, pese a ser gratuita, las escuela pública, posiblemente por el aumento del número de alumnos, no tenían la calidad suficiente?

La implantación desigual de escuelas privadas en el territorio o que sectores de la sociedad no podían acceder a las escuelas privadas era una de las principales críticas que se hacía a las políticas y a las posturas favorables a la promoción de las escuelas primarias. A falta de datos concretos sobre la implantación de las escuelas privadas en distintos ámbitos geográficos, rurales, urbanos o en barrios concretos, si nos sirve de referencia o ejemplo los distintos porcentajes de alumnos en las escuelas privadas de las regiones de Ghana. Vale la pena añadir a esta evolución, por el hecho en sí y porque estudiamos un lugar concreto, que las diferencias regionales son considerables. La dicotomía norte-sur es muy clara. En las regiones del sur del país (mapa 2) el peso de la escuela primaria privada alcanzaba, durante el curso 06/07, porcentajes del 18% en la *Western Region*, del 24% en la *Ashanti* o del 33% en la *Greater Accra*, donde se encuentra la capital del país, lo cual explica este alto porcentaje ya que es en las

grandes ciudades donde más se ha desarrollado la escuela privada. La única excepción del sur es la *Volta Region*, donde apenas se llega al 10%. Algunas regiones de la zona central presentaban porcentajes similares a la media, de casi el 14% como el caso de la *Brong Ahafo*, pero era en las tres regiones del norte donde en ningún caso superaba el 4%: en *Upper West* sólo el 0,8% de los alumnos iba a escuelas privadas. En JSS, los porcentajes eran un poco menores –en la región Ashanti era el 19% de los alumnos iba a centros privados, 16% era la media del país- pero las diferencias regionales son muy similares. Nótese no sólo las claras diferencias

Decíamos que el desarrollo de las escuelas privadas era un fenómeno esencialmente urbano, ya que ahí se concentraban las poblaciones que tenían acceso a las distintas ofertas de escuelas privadas. Los datos de Kumasi, principal ciudad de la región Ashanti y donde conocimos más de una docena de escuelas, son un ejemplo de ellos, ya que el peso de la escuela privada, de acuerdo con los datos que nos proporcionó la oficina metropolitana, es mucho mayor que la media del país y de la región. Además, no parece que la enorme presencia de las escuelas privadas sea un fenómeno que se haya desarrollado durante los noventa sino un tiempo antes. Ya en el curso 1990/91 las escuelas primarias privadas escolarizaban al 56% de los alumnos; diez cursos más tarde escolarizaban al 58% y descendió al 54% durante el curso 05/06, primero de aplicación de la *capitation grant*. Este descenso no significó o no se produjo por una pérdida de alumnos de las escuelas privadas, que seguía creciendo a un ritmo similar al de anteriores períodos, sino por un aumento considerable del número de alumnos en las escuelas públicas, que de 66.000 en 00/01 pasó a 81.300 en 05/06. Si pasamos al primer ciclo de la secundaria, la proporción de alumnos en escuelas privadas es menor y se ha mantenido estable alrededor del 35% desde el curso 1990/91. Es muy posible que a comienzos del curso 2005/06 se produjera algún cambio, pero nos dieron algunos datos incorrectos sobre los alumnos en JSS públicas de modo que sólo haciendo ciertas proyecciones se puede tener una idea de lo ocurrido. Si tomamos que se produjo el mismo incremento en JSS que en primaria, el resultado sería que el porcentaje de alumnos en privadas descendió hasta el 32%, si bien, como en primaria, no ha bajado el número de alumnos en los centros privados.

¿Qué diferencias hay entre los distintos tipos de escuelas? La unión en dos categorías de los cuatro tipos de escuelas de Ghana reduce mucho las posibilidades de hacerse una idea de cómo son a partir de los indicadores que suelen utilizarse en los anuarios estadísticos. Además, no nos cansamos de repetir que, al menos según nuestra experiencia, es la diversidad de escuelas, sobre todo de las privadas, pero también entre las privadas, lo que más llama la atención de las escuelas africanas. En el siguiente apartado se darán una serie de ejemplos a partir de las escuelas que visitamos, pero vale la pena aportar brevemente algunos de los datos del último anuario del Ministerio de Educación. Así, en el curso 2006/07, las ratios de alumnos por profesor eran mayores en las escuelas y JSS públicos que en los privados (33 y 18 en las públicas y 26 y 14 en las privadas), el porcentaje (alrededor de 80%) de escuelas y JSS privados que tenían servicios y fuentes de agua potable para los alumnos era mayor que el de las públicas (entre 45 y 50%) y que el 26% de las escuelas y JSS público necesitaban de reparaciones

urgentes o importantes mientras que sólo de las escuelas y JSS privados eran el 12 y el 9% respectivamente. En cuanto a los instrumentos pedagógicos (libros de texto, asientos o pupitres para los alumnos) estaban más o menos en la misma situación escuelas públicas y privadas. No obstante, recuérdese, lo veíamos en una sección anterior, que el nivel de formación de los maestros y profesores de los centros públicos era mayor que en los privados. Ahora bien, sólo una mayor distinción de los tipos de escuelas permitiría ver realmente las diferencias entre las escuelas. Por último, la única investigación que hace referencia a las diferencias de aprendizaje entre las escuelas públicas y privadas (aunque de nuevo no se nombran los criterios de clasificación y hemos de asumir que son los que acabamos de dar) es la del WB/OED (2005, cap. 5 y 6). El resultado es que, controladas otras variables, se obtienen mejores resultados de aprendizaje de inglés en las escuelas privadas mientras que no hay diferencias del aprendizaje de matemáticas. El uso real mayor del inglés como lengua de enseñanza que se hace en las escuelas privadas es uno de los factores que apuntan los autores para explicar esta situación.

7.2.2. Escuelas de Togo

El apartado dedicado a la financiación del sistema educativo y de las distintas escuelas de Togo, sobre todo en la vertiente del pago de los salarios de los maestros, mostraba claramente la situación de hibridación de las escuelas o la existencia de zonas grises que impedían diferenciar claramente públicas de privadas a partir de dicho criterio. Salvo las escuelas privadas laicas, nombre que reciben en Togo las escuelas no confesionales completamente privadas, el resto de los otros tipos de escuelas primarias recibía algún tipo de ayuda pública y las escuelas públicas funcionaban en parte gracias a los recursos de los padres. Por ello, las categorías que se utilizan en los anuarios estadísticos educativos de Togo se basan sobre todo en la propiedad o en la gestión de la escuela. Así, desde mediados de los noventa aparecen estos tipos de escuelas primarias y CEG, centros de enseñanza del primer ciclo de secundaria: escuelas públicas, católicas, protestantes, islámicas, privadas laicas y EDIL (Escuelas de Iniciativa Local), que son las escuelas comunitarias. Estas últimas surgen en principio sólo como escuelas primarias y en ningún anuario se constata que existan centros de secundaria comunitarios, pero durante las dos estancias en Togo, en 2005 y 2006, maestros, directores de escuelas y otras personas vinculadas al sistema educativo y a escuelas comunitarias nos contaron que empezaban a aparecer los primeros CEGIL, o sea, colegios de secundaria de iniciativa local. A lo largo de este apartado y el siguiente se describirán con más detalle las características de estas escuelas, pero, estableciendo una comparación con Ghana, destaca que por la propiedad o gestión quedan bien definidas: las escuelas confesionales, salvo algún caso de escuelas privadas de prestigio, están bien diferenciadas de las privadas laicas éstas de las públicas o de las de iniciativa local.

Siguiendo los objetivos del capítulo, lo primero que nos interesa destacar es la evolución del porcentaje de alumnos escolarizados en los distintos tipos de escuelas desde comienzos de los noventa hasta los tiempos más recientes, que aquí llegan hasta el curso 2002/03, el último de los cuales obtuvimos alguna información. No se trata, sin embargo, de un asunto novedoso. Lange (1998), por

ejemplo, ya dedica una parte de su estudio al peso de los distintos tipos de escuelas y describe justamente un proceso contrario al que se va a mostrar a continuación, ya que de acuerdo con sus datos, entre los años 1970 y mediados de los ochenta se produce en Togo, tanto en el nivel de primaria como en el primer ciclo de secundaria, un aumento considerable de la escolarización en escuelas públicas. A partir o directamente de datos oficiales, Lange diferencia tres tipos de escuelas y CEG, los privados laicos, privados confesionales y los públicos. Fijándonos en el nivel de primaria, en el curso 70-71, el 66% de los alumnos iba a escuelas públicas, el 33% a escuelas confesionales y no llegaba al 1% los alumnos en escuelas privadas laicas. Al cabo de quince cursos (86-87), era el 77% de los alumnos los que iban a escuelas públicas, había aumentado un poco, hasta el 1,5%, el porcentaje de alumnos en escuelas privadas laicas y había descendido muy claramente, hasta el 22%, los alumnos en escuelas confesionales. Con todo, a estos porcentajes ya se había llegado a finales de los setenta y desde entonces se mantuvo, de modo que fue un proceso relativamente rápido. A nivel de los CEG o primer ciclo de secundaria, las cosas sucedieron a un ritmo similar, pero con algunas diferencias sustanciales: en el curso 1970/71, el 61% de los alumnos iban a CEG públicos, el 28% a confesionales y el 10% a privados laicos. En el curso 86/87, casi el 89% de los alumnos de este ciclo iban a CEG públicos, el 11% a confesionales –que habían perdido 17 puntos- y apenas el 0,34% iba a privados laicos, el tipo de CEG que mayor proporción de alumnos había perdido.

No obstante, desde principios de los noventa –no encontramos datos de la etapa que va desde mediados de los ochenta a comienzos de los noventa, aunque los porcentajes que vamos a ver apuntan a que la situación no cambió durante esos años- se ha producido el fenómeno contrario, ya que la escuela pública ha perdido peso a favor de las escuelas privadas y de las EDIL, mientras que las escuelas confesionales de distinto tipo han perdido una parte de la proporción de alumnos que escolarizaban pero no tanto como las públicas. De acuerdo con los datos que recogimos (distintos cursos empezando por el 90/91 y acabando en el 2002/03) ha sido un proceso progresivo no un cambio súbito de tendencia, por lo que sólo vamos a comparar los dos cursos que acabamos de citar, aunque hay que tener en cuenta que las escuelas comunitarias o EDIL no están reconocidas en los anuarios hasta el curso 96/97. Así, en el curso 90/91, el 76% de los alumnos de primaria iba a escuelas públicas, el 16% a católicas, el 5% a escuelas protestantes y el 3% a escuelas privadas laicas. Al cabo de una docena de años, la distribución era la siguiente, el 59% de alumnos iba a escuelas públicas, el 13% a católicas, el 5% a protestantes, el 0,3% a escuelas islámicas, el 14% a escuelas privadas laicas y el 9% a EDIL. En los CEG –o en el primer ciclo de secundaria- la tendencia ha sido la misma pero nuevamente los porcentajes son diferentes. Así, entre los cursos 90/91 y 2002/03, el porcentaje de alumnos de CEG públicos ha pasado del 87 al 77%, el de alumnos en CEG católicos de 9 a 2%; el de protestantes de 2% a 1% y ha aumentado muy seriamente el porcentaje de alumnos en CEG privados laicos, que del 2% ha llegado al 19%. Se observa con bastante claridad una clara diversificación de la oferta escolar en los ciclos básicos del sistema educativo, una diversificación que, al contrario de lo que ocurría en Ghana, sí coincide con descensos –e inestabilidad- de la inversión pública en educación y con lo que se ha llamado en general la dimisión del

Estado de Togo de sus responsabilidades educativas. Ha sido la demanda la que, ante la falta de oferta pública o el deterioro de la misma, ha dado lugar tanto a distintos modos de escolarización, la basada en escuelas privadas laicas y la basada en escuelas comunitarias. Esto era, a grandes rasgos, lo que nos decían tanto padres como maestros y directores de escuelas privadas y EDIL, cosa que veremos en los siguientes apartados. Con todo, no hay que olvidar que la mayor parte de la escolarización sigue teniendo lugar en las escuelas “tradicionales”, que son las públicas y las confesionales. Relacionado con ello y con lo que se sostenía en el apartado anterior, la hipótesis de que era las familias o la sociedad quienes habían sostenido el sistema educativo de Togo y permitido mantener unas tasas de escolarización, esta diversificación puede interpretarse como una prueba de este hecho. No obstante, hará falta conocer cómo va a evolucionar esta distribución de alumnos y el papel que van a desempeñar los distintos tipos de escuelas para saber si se ha tratado de un fenómeno más o menos coyuntural o característico de una etapa de la evolución del sistema educativo de Togo o si da lugar a una nueva estructura i forma del sistema que va a perdurar. Lo que nos dijeron los directores de distintos centros sobre el futuro de sus propios centros quizás nos oriente un poco. No obstante, conviene añadir que al aplicarse la gratuidad de la escuela pública en Togo desde el curso 08/09 todas las informaciones apuntaban tanto a un aumento de la escolarización como a un traspaso de alumnos de las escuelas privadas a las públicas, como ocurrió en Ghana.

Ahora bien, lo que más nos interesa destacar de este proceso de diversificación es que su principal característica, como en Ghana, aunque ahí sin escuelas comunitarias, es que no se trata de un fenómeno homogéneo en todas las regiones, ámbitos o sectores sociales de la población. Es más, como de lo que se trata es de una creación de la oferta desde la demanda, por decirlo de algún modo, son las características de la población que demanda las que dan lugar a las diversas situaciones escolares. Volvemos a insistir, pues, en que las escuelas privadas laicas no aparecen en todos los lugares por igual, sólo en determinadas zonas y con las EDIL pasa lo mismo, ya que surgen ahí donde la oferta privada no ve incentivos para establecerse. En la sección dedicada a Ghana comparábamos la presencia de escuelas privadas en distintas regiones para demostrarlo. No contamos con los mismos datos de Togo, pero sí con algunos similares que muestran la heterogeneidad de la diversificación escolar. Así, de acuerdo con el anuario del curso 02/03, el mayor porcentaje de alumnos de primaria escolarizados en centro privados-aquí se incluyen tanto los laicos como los confesionales se encontraba en la región administrativa de Lomé, donde acudían a estos centros el 67% de los alumnos de primaria, mientras que apenas un 0,6% iba a una EDIL, casi inexistentes en Lomé, la capital. En cambio, en el resto de regiones, entre el 62 y el 77% de los alumnos iban a escuelas públicas y el resto se dividía entre las privadas y las EDIL, que tienen mayor presencia en las regiones *Centrale* y *Plateaux*. Precisamente era en la región situada más al norte del país, la de las sabanas donde se manifestaba las diferencias de implantación de las escuelas: ahí, el 22% de los alumnos de primaria, la tasa más alta del país, acudía a escuelas comunitarias o EDIL, otro 22% a escuelas privadas, aunque en este caso creo que la mayoría debían ser escuelas confesionales, y el 56% iba a escuelas públicas. Es pues en la región más pobre donde

relativamente tienen más peso las escuelas que surgen directamente de la demanda de la comunidad, que no tiene más remedio que crear sus propias escuelas. Complementando estas cifras, otro indicador, el de la distribución de las EDIL entre las regiones es una prueba más de todo lo que acabamos de decir. Así en la zona urbana más rica, la de Lomé, apenas están el 0,5% de las EDIL del país, mientras que la región de las *Plateaux* es la que más EDIL tiene proporcionalmente, el 34%, seguida de la región de las sabanas (20%).

A diferencia de la sección dedicada a Ghana y pese a que ahí la división entre escuelas privadas y públicas no permitía ver las diferencias entre los distintos tipos de escuela que realmente existían, disponemos de pocos datos administrativos que nos permitan ver algunas características de los distintos tipos de escuelas de Togo que acabamos de comentar, aunque en la siguiente sección ofreceremos una perspectiva más directa y cualitativa. En realidad, sólo podemos comparar el número de alumnos por clase y el material del que están hechas las escuelas. Por lo que hace al número de alumnos y al margen de los efectos que pueda tener sobre el aprendizaje, más o menos se obtiene lo esperado, ya que las escuelas privadas laicas son las que tienen menos alumnos por aula o maestro (29 por aula, curso 2002/03), seguidas de las protestantes (30), de las públicas y católicas (39), mientras que las EDIL son las que tienen más alumnos por aula (43). Materialmente, son precisamente las EDIL las más precarias, ya que el 68% de las aulas de estas escuelas están hechas de otros materiales que no sean cemento o adobe, lo que en el contexto de las escuelas africanas quiere decir que pueden ser materiales mucho menos consistentes, como veremos con los ejemplos de la siguiente sección. En cambio, el resto de aulas de escuelas están construidas en porcentajes muy elevados de cemento u otros materiales sólidos o de adobe. Así el 87% de las aulas de escuelas privadas laicas están construidas – o tienen sus aulas en edificios- con cemento. Con todo, hay que señalar que el 24% de las aulas de las escuelas públicas son de materiales menos sólidos, como el 20% de las católicas o el 27% de las protestantes, lo que de nuevo indica la diversidad existente dentro de los diferentes tipos de escuelas, algo que se describirá con ejemplos concretos en la próxima sección.

7.3. Entornos escolares de Ghana y Togo

El objetivo último de este capítulo es mostrar el entorno o contexto escolar en el que las familias toman sus decisiones educativas. La descripción hecha hasta ahora es un poco fría, administrativa, aunque permita tener una idea de cómo son dos sistemas educativos africanos, cuál es el nivel de acceso a la escolarización –comparativamente con otros países africanos- y los factores que han influido en ello. Por esa razón es necesario contar lo que vimos, conocimos o visitamos durante nuestro trabajo de campo; hace falta describir no el contexto escolar sino los distintos contextos escolares que se hallan tanto dentro de un país como aun dentro de unas regiones, la Ashanti de Ghana y la Marítima de Togo en este caso. En este apartado vamos a mostrar con ejemplos concretos algunas de las particularidades de las escuelas de Ghana y Togo, aunque ya se haya hecho una referencia clara a algunos aspectos en los apartados anteriores. Ahora bien, la descripción será más bien una ilustración de

los paisajes escolares de Ghana y Togo y de los distintos tipos de escuela, así como un complemento a lo que se decía en las dos secciones anteriores, que un trabajo científico basado en una muestra representativa de escuelas. En realidad, sólo visitamos unas veinte escuelas de distintos niveles de cada país y a veces, como ocurrió con las entrevistas a familias, hablábamos con la escuela que podíamos y no con la que queríamos, al margen de que la información que nos proporcionaran fuera válida. Además, fuimos a liceos de Togo, SSS o institutos de secundaria superior de Ghana y centros de formación profesional de los que hablaremos sólo puntualmente. En casos como este es muy fácil que resulte una descripción anecdótica y una generalización muy excesiva, pero también es la forma más directa de mostrar cómo se materializa el funcionamiento de dichas escuelas y, en la medida de lo posible, del sistema educativo. Por otro lado, es necesario enseñar, ya sea a través del origen y de la historia de las escuelas, de sus principales problemas o de sus objetivos y funcionamiento cotidiano, cuál es el papel que tienen y que se atribuyen los responsables de estas escuelas dentro del sistema educativo y como interpretan la evolución del mismo. Por último, se notará que aparecen más descripciones de escuelas privadas no confesionales que de ninguna otro tipo, ya que fueron las que más visitamos, aunque no mucho más que las otras. Ello se debe a que la mitad del trabajo de campo se hizo en dos ciudades, Lomé y Kumasi, donde una parte considerable de los alumnos van a estas escuelas –la presencia de estas escuelas fue quizás lo que más no sorprendió- y a que lo que nos comentaron sus responsables sobre el sistema educativo de sus países y sus intenciones era bastante descriptivo de la evolución del mismo. Obviamente, esto no tendría ningún sentido si no se compararan las distintas escuelas en estos mismos aspectos. A diferencia del resto de secciones, en esta se intercalarán informaciones de ambos países y regiones, ya que son complementarias y nos permitirán ver mejor las similitudes existentes.

7.3.1. Escuelas rurales: públicas, confesionales y comunitarias

Se acaba de mencionar que el trabajo de campo se dividió entre zonas urbanas –principalmente dos grandes ciudades, Lomé y Kumasi- y rurales. Hay que empezar distinguiendo claramente entre estos dos ámbitos geográficos porque, aunque suene a tópico, al nivel de esta descripción las diferencias eran llamativas. No visitamos tantos pueblos y aldeas como para sacar conclusiones tajantes pero sí para hacerse una idea de lo que es el entorno escolar rural.¹³³ Al respecto, si algún rasgo caracteriza este entorno, tanto en Ghana como en Togo, es la presencia visible y masiva de escuelas públicas y, en menor medida, de escuelas confesionales y comunitarias o EDIL en el caso de Togo. Por masiva no quiere decirse que estén en todos los pueblos –de ahí las EDIL- sino que son, no a un nivel estadístico o administrativo sino de acuerdo con lo que vimos, las que escolarizan a la mayor parte de los alumnos de zonas rurales. Así, cuando fuimos a las zonas rurales de la región Ashanti o de la Marítima, encontrábamos que en los pueblos o aldeas más pequeñas que tenían escuela, ésta era

¹³³ Pese a esta distinción rural-urbana, no creo que se pueda hablar de escuelas públicas rurales en el sentido de escuelas cualitativamente distintas, de una categoría de escuela diferenciada por sus objetivos o funcionamiento. Otra cosa son las escuelas comunitarias rurales.

mayoritariamente una escuela pública.¹³⁴ Éstas eran de menor tamaño que las urbanas, ya que tenían, aunque dependía de la ubicación, entre 200 –menos quizás, véase la escuela de las fotos 1 y 2- y 400 alumnos, distribuidos en una o como mucho dos aulas para cada curso. En ocasiones la escuela que había era una confesional e incluso en pueblos un poco mayores o constituidos por varios núcleos compartían espacio escuelas públicas y confesionales. Las EDIL de Togo, como veremos a continuación, surgían donde no llegaban ni las unas o las otras.

En los ámbitos rurales de Ghana y Togo que conocimos, las diferencias entre las escuelas públicas y las confesionales tienen que ver más con la gestión, en el sentido más amplio, la financiación y el reclutamiento del personal, que con las infraestructuras o el aspecto externo, incluyendo el estado de las aulas. En Ghana las escuelas rurales confesionales suelen estar concertadas y en Togo son privadas tal como las hemos descrito en el apartado anterior, o sea, con alguna ayuda del Estado, que a la vez paga los sueldos de una parte de los maestros. Aun así, las tasas o matrículas que marcan las escuelas públicas y las confesionales no son muy distintas. En la región de las Sabanas, al norte del país, donde pasamos unos días, las primarias públicas tenían (curso 2004/05) unas tasas de 1.100 francos cfa (unos dos euros) al año para los chicos y 800 para las chicas, al margen de las cotizaciones paralelas; las confesionales de la misma región establecían sus matrículas entre los 1.200 y los 3.000 francos cfa. En el sur de Togo, estas tasas eran un poco mayores, pero las diferencias entre las escuelas eran similares incluso al nivel de infraestructura no hay grandes diferencias entre las escuelas rurales públicas y confesionales.

¿Qué diferencias hay entre las escuelas rurales y las urbanas sobre todo las públicas? Al hablar con los directores de estas escuelas, solían destacar los mismos problemas, con más o menos fuerza: la falta o la precariedad del material, el exceso de alumnos por aulas y la escasa formación y falta de incentivos de los maestros. En este último aspecto, no eran tanto los responsables de las escuelas rurales como las familias de esas zonas las que incidían en él: no había ninguna recompensa¹³⁵ que motivara a los profesores para ir a las escuelas rurales, de manera que acababan yendo los más jóvenes –si no había que contratar voluntarios- o los más problemáticos. El caso que se contaba en una sección anterior, el del director borracho de una escuela de Ghana que aterrorizaba a la población y mandaba a los alumnos, entre otras cosas, a comprar bebidas alcohólicas, era el ejemplo más claro, sobre todo si se tiene en cuenta que las quejas que se habían hecho no servían de nada. Al respecto, ésta parece ser uno de los aspectos que intentan mejorarse. Así algunos de los programas de cooperación que se han realizado en Ghana incluyen la construcción de viviendas para los maestros (WB/OED, 2004) y en la región de las Sabanas de Togo, por ejemplo, una escuela católica recientemente reformada o construida,

¹³⁴ No he encontrado en ningún anuario o investigación una cifra que pudiera orientarnos o señalar cuánto pueblos, aldeas o núcleos tienen o no escuelas públicas, aunque esto tuviera un valor relativo. Si se sabe cómo ha evolucionado la proporción- que ha aumentado, al menos en Ghana, véase WB/OED (2004)- de familias que tienen una escuela a poca distancia. Sobre todo durante el trabajo de campo en Ghana, buscamos visitar algún pueblo o aldea relativamente grande que no tuviera escuela: queríamos ver cómo se las arreglaban las familias de ese lugar para escolarizar a sus hijos, pero no encontramos ni un solo pueblo sin escuela pública, por precaria que esta fuera.

¹³⁵ No hay que olvidar, sin embargo, que en los pueblos no era raro ceder a los maestros un poco de tierra e incluso que los alumnos trabajaran en ella.

gracias a la ayuda de un ayuntamiento y una diputación provincial española, incluía viviendas para los maestros, pero seguía destacándose como uno de los principales problemas. Con todo, a primera vista, es en los mismos edificios escolares donde se encuentran diferencias llamativas entre las escuelas públicas rurales y las urbanas. Ya sea por la falta de inversiones educativas en estos lugares, por la poca capacidad de presión de estas comunidades o quizás por el papel que éstas han de jugar en el funcionamiento de las escuelas (recuérdese los apartados dedicados a la financiación) las escuelas rurales que vimos son bastante más precarias que las urbanas. En un contexto donde sigue siendo necesario, tal como nos dijeron algunos directores de escuela, la participación de los padres, por mucho que medidas como la *capitation grant* traten de evitarlo o que se hayan prohibido, en Togo, este año, las cotizaciones paralelas que regían las ayudas de los padres, las diferencias de recursos entre las comunidades, como ya se ha destacado muchas veces, tiene sus repercusiones a nivel escolar. Se trata más bien de una impresión, como mucho una especulación, de manera que habría que basarse en las características de las escuelas para comprobarlo y, en última instancia, ver si afectan tanto a la asistencia como al aprendizaje. Todas las escuelas públicas que visitamos, en Ghana y en Togo, tenían carencias manifiestas (agujeros, aulas y material en mal estado, falta de espacio) y en todas se exigía una contribución, para el material escolar, para construir aulas, una cocina (que podía ser tan sólo tres o cuatro paredes, quizás sin techo, en la que se cocinaba con utensilios básicos y con madera o carbón), vallar el recinto, un guardia de seguridad o reparar algún desperfecto, que quedaba como tal si no se lograban estos medios. Ahora bien, las escuelas rurales que visitamos estaban un poco peor y los recursos de la comunidad sólo daban para crear unas infraestructuras más precarias. Las fotografías 1 y 2 de una escuela pública rural de Ghana eran una muestra clara. No sólo se habían construido unas aulas con materiales poco sólidos sino que para poder tener un aula para preescolar dos cursos de primaria se habían unido en una sola aula. Las dos fotografías de la siguiente página, de otras escuelas rurales de Ghana, tienen la misma intención, aunque una de ellas sea resultado de una circunstancia excepcional, una tormenta enorme acompañada de viento muy fuerte que había tenido lugar la noche anterior a que tomáramos la foto.

Foto 5. Las consecuencias de una tormenta en una escuela rural



Foto 6. La misma escuela pública rural



Fotos: M. R.

Esta era una escuela situada a medio camino entre dos aldeas o pequeños pueblos de la región Ashanti, en Ghana. En ese momento estaba cerrada por vacaciones y no pudimos hablar con nadie, pero era la escuela a la que iban la mayoría de niños y niñas de esas aldeas. El aula que aparece en la segunda foto es una de las que se utilizan, por supuesto, al menos antes de que no volara su techo. Aunque no se puede ver en la foto, en la pizarra está escrita una fecha de pocas semanas antes. El problema del techo era evidentemente muy grave y sin él la clase se realizaría con muchas dificultades. Además, recuérdese que según algunos estudios (Glewwe y Jacoby, 1998, precisamente dedicado a Ghana) el uso de pizarras y que la escuela estuviera cubierta era dos de los factores relativos a las características de las escuelas que influían en la escolarización. No obstante, me parece más importante destacar que, pese a no saber cómo se solucionó, si fueron las familias de la comunidad las que tenían que hacerse cargo de reconstruir esta parte de la escuela, iba a ser una carga enorme.

Precisamente, a fin de tener una idea de las diferencias de la participación en el ámbito rural y el urbanos, las tasas y contribuciones que nos dieron los directores de algunas de las escuelas pueden ser una referencia, aunque son muy pocos los casos. En Togo, había diferencias de matrículas entre regiones, ya los hemos visto, y se establecía que las cotizaciones paralelas podían ser de hasta 1500 cfa al año, pero de ninguna escuela llegamos a saber exactamente lo que recibía al margen de las tasas oficiales. En cambio, en Ghana, aunque siempre hubo problemas para aclarar las cantidades que los padres debían pagar a causa de las distintas fuentes de financiación -porque otra cosa es que lo pudieran pagar-, la participación de los padres sí es teóricamente mayor. En una escuela rural, se pagaban, incluso una vez instaurada la capitation grant, 30.000 cedis al año por alumno, mientras que en distintas escuelas públicas urbanas eran 60.000 ó 45.000, sumas que se habían reducido gracias a esa política. Relacionado con todo ello, una de las ayudas que pueden recibir las escuelas rurales, aunque también las públicas, son las ayudas internacionales. En este aspecto, es posible que las redes de escuelas rurales confesionales, incluidas las islámicas,¹³⁶ tengan alguna ayuda suplementaria. Por poner un ejemplo, Manos Unidas ha financiado la construcción de una parte de las escuelas católicas que visité en Togo y en Ghana. Por último, siguiendo con la comparación entre escuelas rurales y urbanas, hay órdenes religiosas que tienen escuelas de ambos tipos. Las primeras pueden ser privadas, incluso caras, y los beneficios que obtienen con éstas sirven para financiar el funcionamiento de las rurales, incluso si son privadas, reduciendo las matrículas o con programas de becas. Las ayudas externas, materializadas por ejemplo en la construcción de las aulas y una necesidad relativa de obtener beneficios facilitan esta distribución de recursos.

Hay que añadir que en los entornos rurales, si más o menos se puede encontrar escuelas primarias, más difícil es que haya escuelas del primer ciclo de secundaria, es decir, CEG o JSS, que se instalan en los núcleos rurales más destacados, ya sean pueblos grandes o ciudades que tengan a su alrededor bastantes núcleos de población. Eran sobre todo escuelas públicas y confesionales, además de

¹³⁶ Visitamos una en Ghana y sólo vimos de lejos una en Togo, pero vale la pena destacar que en Togo el Banco Islámico de Desarrollo desarrolla proyectos.

algunos CEG de iniciativa local o CEGIL de los que nos dijeron que empezaban a surgir. Es más, al respecto, esta era una de las quejas de los directores de las zonas rurales aisladas, como en la región de las Sábanas; creían que la ausencia de estos centros desmotivaba tanto a los padres como a los alumnos, por la dificultad de acceder a los mismos. Esta referencia a las familias de los alumnos o a estos mismos está relacionada con otro de los problemas o dificultades con que se encontraban, según su directores, las escuelas, tanto rurales como urbanas, aunque quizás entre las primeras se relevaban más graves: las condiciones de vida y los medios de las familias de sus alumnos. No noté que en ningún caso se tratara de una recriminación o de una descarga de responsabilidades por parte de los directores o los maestros de las escuelas, era más bien un intento de explicar como funcionaban las cosas en su contexto. La falta de recursos para pagar tanto los matrículas –lo que provoca que algunos alumnos pasen algún tiempo en casa- como el material escolar necesario (incluso a un nivel básico: una madre nos contó que su hija dejó de ir a clase un tiempo porque no tenía ni zapatos mínimamente dignos para ponerse); que chicos y chicas tengan que trabajar puntualmente o de una manera más continuada, que no se dé valor a la escuela o se anime suficientemente a los hijos (la directora de una escuela rural, aunque de un pueblo importante comentaba que si los alumnos y alumnas tuvieran un padre o un hermano mayor que les ayudara las cosas irían mejor) o simplemente que muchos chicos y chicas no tuvieran fuerzas físicas suficientes a causa de alimentación escasa o de enfermedades para ir a clase o prestar atención al profesor (fui a ver como se daban clases de tarde, en una escuela urbana, y algunos chicos y chicas se dormían, según el maestro porque no tenían fuerzas)¹³⁷ eran los hechos que describían los maestros para ejemplificar lo que ocurría.

Ahora bien, la impresión que se desprende de la visita a pueblos, aldeas o zonas rurales sin alguna particularidad es la de escasez de opciones escolares que tienen las familias y los pocos medios para superarlas: una escuela pública, quizás una confesional o una EDIL, cuando existen realmente estas escuelas. Las familias de las zonas rurales, o al menos una parte de las que entrevistamos, eran bien conscientes de las carencias de estas escuelas e incluso decían claramente que no les gustaba nada, pero admitían al mismo tiempo que no tenía otra opción que conformarse con lo que había, no había muchas posibilidades, salvo que se estuviera dispuesto a hacer un sacrificio cotidiano. La confianza de un hijo a otra familia para estudiar era un opción que se explicará en los próximos capítulos. En ocasiones iba bien y en otras mal pero por sacrificio sirva el ejemplo de la madre de una familia habitante del pueblo en el que estaba situada la escuela de las fotos 1 y 2 (esta historia la recuperaremos más adelante) nos contó que, vista la mala calidad de esa escuela, uno de sus hijos, de 13 años, caminaba tres horas al día (ir y volver) para estudiar en la escuela de una pequeña ciudad cercana. Cuando empezó a ir a esa escuela, tuvo que retroceder dos cursos porque sus conocimientos no podían compararse a los que habían estudiado todo el tiempo en la escuela urbana. Otros chicos del pueblo lo hacían y una vez que los hermanos y hermanas de este chico tuvieran la edad, la fuerza física y la voluntad para hacerlo

¹³⁷ Este mismo maestro me contó que solía empezar sus clases, como lo hacían otros docentes, con una canción y movimientos (levantarse y sentarse del pupitre varias veces) para que así los alumnos se animaran

seguirían el mismo camino.

El entorno o los entornos rurales escolares de Togo no se entienden sin una referencia a las Escuelas de Iniciativa Local o EDIL. En el anuario estadístico del curso curso 2002/03 había 1.019 escuelas de este tipo, las cuales, como hemos visto, escolarizaban a algo más del 9% de los alumnos ese mismo curso. Las EDIL estaban reconocidas oficialmente desde el curso 96/97, o al menos aparecen en los anuarios desde ese momento, cuando eran más de 600. No dejaron de crecer desde entonces, aunque es muy posible, por el número de escuelas y el porcentaje de alumnos, el 7%, que ya escolarizaban en aquel curso que ya existieran, sin ser reconocidas, desde unos años antes. Hemos vistos además que se distribuían desigualmente entre las distintas regiones y que más de la mitad de ellas se concentraban en la región “des Plateaux” y en la de las “Savanes” y que, aunque los datos no eran tan precisos se trataba de escuelas sobre todo rurales (también lo destacan Marchand, 1999, y Kpam-N’Lé Assiah, 2006). Por ello, durante nuestro trabajo de campo en Lomé y en la región Marítima sólo conocimos una EDIL, si bien previamente habíamos visitado otra en una zona rural bastante aislada de la región de las Sabanas. Además, ninguno de los hijos e hijas de las familias que entrevistamos en Lomé estaba o había estado escolarizada en una de esas escuelas. Con todo y pese a que el funcionamiento de las EDIL no es el objeto de este estudio, sí se podrá decir algo gracias a estas experiencia y a algunas publicaciones.

Si recuperamos los tres criterios del comienzo de esta sección, las EDIL se caracterizan por ser creadas por miembros de la comunidad a cuyos miembros escolariza, por estar gestionadas por organismos que representan a esta comunidad y por financiarse con recursos de los padres o que se obtienen de otros medios de la comunidad, teniendo muy en cuenta que no existe un afán de lucro ni, en teoría, una persona física obtiene beneficios de esta actividad. Con otras palabras, el surgimiento de este tipo de escuelas no es resultado de la acción del Estado ni de una acción privada con ánimo de lucro, aunque, como hemos mostrado, el Estado financia una parte de los salarios de los maestros de estas escuelas, las cuales pueden recibir ayuda privada a través de ONG de particulares. Además, no se trata en ningún caso de participación comunitaria en las escuelas públicas. Si en Ghana no existen este tipo de escuelas, están presentes en otros países del África Occidental como Malí o Senegal (Marchand, 1999, que es una comparación de la naturaleza de las escuelas comunitarias de estos dos países y de Togo). No obstante, incluso en estos casos no se trata exactamente del mismo fenómeno. De acuerdo con la descripción de Marchand, las *Ecoles Communitaires de Base* de Senegal o los *Centres d’Education pour le Developpement* de Malí, pese a su origen comunitario o a una participación comunitaria notable, son proyectos más o menos institucionalizados que son como una alternativa al sistema educativo oficial en tanto que se dirigen a unos alumnos determinados que no han podido ir o han ido muy poco a la escuela para que así obtengan una formación. En cambio, las EDIL y sus homólogas de Malí, que no son las que acabamos de comentar, tienen la intención de ser escuelas convencionales, esto es, reconocidas y homologables a cualquier otra escuela primaria, de ahí que tengan los mismo cursos de primaria, y se dirijan al grupo de edad propio de ese ciclo, entre los 6 y los 12 años. Ello significa que realmente tengan los seis cursos de primaria: pueden existir escuelas con solo unos cursos, los primeros, que

tengan la intención de completar el ciclo con los años. Además, y con esto se adelanta una de las características de las EDIL, al menos las de Togo, es que aspiran a formar parte de las otras redes de escuelas, sobre todo las confesionales o las públicas, o sea, su intención última es desaparecer en cuanto tales y lograr la estabilidad o seguridad relativa de convertirse en una de esas escuelas. Así nos lo dijo el director de una EDIL de la región Marítima y nos lo confirmaron el director de las escuelas católicas de un distrito de la región de Dapaong, que nos contó que cada año suelen acoger a algunas de estas escuelas si se cumplen ciertas condiciones y declaraciones públicas de responsables del ministerio de Educación en el mismo sentido.¹³⁸

Pese a esta aspiración final, ha de quedar claro que las EDIL surgen ahí donde no ha llegado el Estado y donde la iniciativa escolar privada, al contrario que en las ciudades, no encuentran lo que se llama un mercado educativo o una demanda para abrir. Las EDIL son resultado de la acción civil de la sociedad civil, la rural sobre todo. La distancia excesiva de las escuelas públicas o la limitación de plazas son los motivos fundamentales por los que las comunidades a través de padres, de los jefes, de personas destacadas o de alguien que ha estudiado un poco y que trabajan en otros lugares, incluso maestros y profesores ven como única opción la de crear sus propias escuelas, haciendo unas aulas con el material del que dispongan contratando a alguna persona, incluso dentro de la misma comunidad, que tenga unos estudios y que pueda dar las clases. Un comité de gestión formado por los padres y los responsables de la comunidad son los que se encargan de controlar y gestionar el funcionamiento de las mismas, aunque sea el director de la propia escuela quien se encargue de la gestión cotidiana. En ocasiones, estas iniciativas pueden contar con ayuda externa, como veremos a continuación, y aun puede darse el caso de que se desarrollen a partir de un programa del Estado o de un proyecto de cooperación (Marchand, 1999). En estos casos también se trata de escuelas comunitarias, pero conviene no olvidar lo que se señalaba en el apartado dedicado a la participación comunitaria en el que se recogían los resultados de varias investigaciones que concluían, entre otras cosas, que daban mejor resultado el apoyo a las iniciativas locales ya en marcha que aquellas propiciadas por estos proyectos, tema que también aparece en el estudio de Kpam-N'Lé Assiah (2006), dedicado a un proyecto con escuelas comunitarias en la región de las Sabanas. Fue precisamente en esa región donde conocimos la EDIL de la fotografía de la página siguiente. Fue una visita muy rápida, apenas pudimos hablar con un profesor y ver al jefe de la comunidad que la había puesto en marcha, pero sirve de ejemplo del último aspecto que hemos tratado.

¹³⁸ Véanse las entrevistas y noticias relativas al Ministerio de Educación de Togo que aparecen en la página www.republioftogo.com.

Foto7. Escuela de Iniciativa Local en el norte de Togo



Foto 8. Aula de la misma escuela



Fotos: M. R.

Observando las fotos, por el edificio y por las aulas, aunque no estaban del todo terminadas, esta EDIL no se diferenciaba, e incluso estaban mucho mejor, de escuelas públicas rurales. Antes de que se construyeran estas aulas, las clases se daban en edificios muy elementales. Estas clases se construyeron a partir de un proyecto de una prden religiosa de la zona y contó con la financiación de las

con a la financiación de un ayuntamiento del sur de España. Obsérvese, no obstante, que la escuela tenía dos pizarras –sólo se ve una en la foto, la otra estaba detrás del profesor- lo que significa que el aula bien podría acoger dos cursos. Por otro lado, la responsabilidad de la escuelas –y de parte del proyecto- era de la comunidad, representada por el jefe del pueblo o poblado de que eran los los alumnos. A él se le recriminó, por ejemplo, que la escuela, pese a estar funcionando, no estuviera del todo terminada.

Ahora bien, esta infraestructura era excepcional para una escuela comunitaria de Togo. Es justamente a este nivel, el de las condiciones materiales y de enseñanza, donde se han señalado los principales inconvenientes de las EDIL. De ellas se han destacado o alabado unas cuantas características: el hecho de existir es en sí una demostración de organización y de actividad de la sociedad civil africana, que es capaz de cubrir una necesidad, soportando además una responsabilidad que corresponde al Estado, del que llega a ser una alternativa. A ello se añade la mayor flexibilidad que tienen para adaptarse a las circunstancias de las familias, sobre todo a los horarios y calendarios a algunas actividades para las cuales los padres necesitan a sus hijos (Marchand, 1999). Ahora bien, suele llamarse más la atención de las dificultades que enfrentan o pobres condiciones que afectan maestros y alumnos: unas aulas frágiles, que no protegen ni facilitan la enseñanza, la falta de material para las clases, un nivel de formación menor de los maestros y unas condiciones laborales peores que las los docentes de otras escuelas; naturalmente, las condiciones de vida de las familias de las regiones o zonas más pobres, que tienen problemas para pagar las contribuciones o garantizar y, por último, cosa que se destacaba en apartados anteriores, la falta de conocimientos y experiencia para gestionar escuelas (Marchand, *id.*). La siguiente fotografía es de la EDIL que visitamos en la región Marítima, tanto sus condiciones como su funcionamiento nos ayudarán a ejemplificar algunos de estos problemas señalados.

Foto 9. Dos aulas, para cuatro cursos, de una EDIL de Togo



Foto: M. R.

Siempre según la versión del director de la EDIL, ésta se había abierto en 1998 como resultado de la iniciativa de quien luego sería uno de los maestros de la misma, el cual, al ver las dificultades que tenían los niños y niñas más pobres de aquella zona, decidió empezarla con el primer curso de primaria que se fue ampliando hasta tener el ciclo completo. Como tenían bastantes vínculos con una iglesia católica de esa comunidad, construyeron unas clases de adobe o de arcilla en la parte de atrás del solar de dicha iglesia –donde también están las aulas de la foto-, pero una tormenta acabó con ellas. Los restos aún se veían y durante un tiempo dieron las clases, con los pupitres, debajo de los árboles. Gracias a un particular se pudieron construir con unos troncos, unas paredes de caña u hoja de palmera y el techo de aluminio, las dos clases que se ven en la foto. En cada una de estas dos convivían dos cursos, mientras que los dos restantes, que eran los dos primeros de primaria se daban en el interior de la iglesia, como nos mostraron más adelante.¹³⁹ Precisamente eran estos alumnos de los primeros cursos los que disponían de más espacio ya que estaban distribuidos en los bancos de la iglesia, delante de la única pizarra que había, aunque no tenían pupitres ni mesas en las que colocar sus cuadernos. En cambio, en las dos aulas de la foto los alumnos apenas disponían de espacio para compartir los pupitres. La escuela tenía en aquel momento 180 alumnos, treinta por curso, y ello hacía que más o menos hubiera 60 alumnos en cada una de esas dos aulas. Dentro de las aulas había dos pizarras, una para cada curso. El material con el que contaban los alumnos y los maestros era el más elemental: cuadernos, bolis y un

¹³⁹ Al respecto, comparadas con otras escuelas las EDIL eran el tipo de escuelas que, en mayor medida, casi el 70% frente a porcentajes de cómo máximo el 27% del resto de escuelas, estaban construidas con materiales frágiles, que no eran ni cemento o similares y adobe.

manual para los maestros. Éstos eran cuatro en esta escuela uno para cada uno de los cuatro primeros cursos, mientras que el director, que también era maestro se ocupaba de los dos últimos. Al comienzo de su actividad eran menos profesores, incluso uno solo, y cobraba lo que los padres le daban. El director nos aseguró que todos los maestros tenían el título de educación básica o BEPC y un poco de formación pedagógica.¹⁴⁰ En el momento de la entrevista se habían establecido una tasa o matrícula de 2000 francos cfa por alumno y año. Con esto y lo que se obtenía del trabajo en algunas tierras que se cedían a la escuela y que daban para comprar algo de material. El sueldo de estos maestros era de 10.000 francos al mes y sólo para los meses de trabajo, de modo que tenían que buscarse otro trabajo, ya fuera en esas mismas tierras o en cualquier otra actividad –como hacían muchos otros maestros, por otra parte, aunque sus sueldos fueran mayores.

Estas eran, pues, las condiciones de las que disponía esta EDIL, aunque más allá de algunos de los datos, no hay punto de comparación. Además, por la índole de la visita, no podemos saber cómo era el funcionamiento de la misma. En todo caso, como nos dijo el director y ya se ha señalado, la aspiración de la escuela era perder su estatus de EDIL e incorporarse a una red de escuelas consolidada que le permitiera unas mejores condiciones de trabajo, en este caso la red de escuelas católicas. Habría que profundizar en los factores que influyen en el aprendizaje y en la asistencia para comprobar si las condiciones de las EDIL tenían efectos sobre éstos y valorar así si era necesario establecer algún tipo de política al respecto. Ahora bien, con su existencia cubren una demanda y suponen un opción reconocida, tanto por la parte de los salarios de los maestros que paga al estado como por la posibilidad de presentarse a los exámenes oficiales, para los padres, además de ser uno de los rasgos propios del sistema educativo de Togo.

7.3.2. Escuelas urbanas: diversidad y desarrollo de mercados educativos

La primera vez que salí a pasear por el barrio de Lomé en el que vivía me llamaron la atención varios carteles de escuelas privadas laicas situados en los cruces de las calles o sobre algunas paredes, aunque en realidad no sabía donde se encontraban. No recordaba haber pasado por delante de la supuesta escuela que señalaba la flecha de uno de esos carteles y tampoco tenía muy claro, pese a lo explícito del nombre, qué eran las escuelas privadas laicas. No lejos de ahí también había una escuela pública y otra escuela privada, aunque tenía origen confesional y vinculaciones con la red de escuelas católicas, en la cual quizás acabara integrándose. Este tipo de escuelas eran fácilmente identificables por el tipo de aulas o el espacio que ocupaban, incluso para quien las viera por primera ocasión; no así las escuelas privadas, salvo, como ocurría con algunas, que tuvieran pintado su nombre en la pared o en un gran cartel justo en la entrada. En cambio, la escuela de la que hablaba se encontraba en un patio grande o un pequeño solar que se escondía tras una pared y una puerta de madera y sólo, como vi luego, un

¹⁴⁰ Como hemos visto, los profesores con este nivel educativo son mayoritarios, aunque en distintas proporciones –la más alta se encuentra en las privadas laicas, más de tres cuartas partes-, en todo tipo de escuelas de Togo. Las EDIL en su conjunto se diferencian de las restantes en que están un poco más presentes maestros con un nivel de estudios de primaria (el 29%) o menores (1,3%).

pequeño cartel ya borroso indicaba el nombre y el carácter de la escuela. Pasado un tiempo, con la experiencia adquirida y ampliada a Kumasi, apenas había dificultad para distinguir entre los distintos tipos de escuelas que, sobre todo las privadas, formaban parte del paisaje, a la escala correspondiente, de cualquier ciudad, pero era mucho más claro en Lomé y Kumasi, las dos grandes ciudades que conocí.

Si al describir el contexto escolar rural lo que veíamos eran las pocas opciones que tenían las familias, en las ciudades ocurre lo contrario, aunque luego haya que matizarlo: existe una demanda fuerte y diversidad de oferta para cubrirla, aunque sólo en algunos aspectos creo que se puede hablar propiamente de mercados educativos. Se encuentran escuelas públicas de diferente prestigio y condiciones, escuelas confesionales privadas, concertadas y con ayuda, también diversas, desde las más elitistas a las más humildes y, por supuesto, numerosas escuelas privadas (se llaman “laicas” en Togo y en Ghana a a veces se les añade el adjetivo de “*international*”, para darles más prestigio quizás) de variada condición, para las distintas demandas. Estas ideas las extraemos de nuestro trabajo de campo, que como ya se ha dicho, no da como resultado, ni mucho menos, una muestra representativa de escuelas, pero algunos datos muestran algunos rasgos de este paisaje, aunque está por hacer un censo o una encuesta que permitiera ver las diferencias entre las distintas escuelas urbanas en ciertos aspectos. Remitiéndonos a los anuarios estadísticos, en Kumasi y su área metropolitana, de acuerdo con la oficina educativa encargada de esa zona, contaban durante el curso 2005/06 con 660 escuelas primarias, de las cuales 103 eran públicas, 161 religiosas (109 concertadas y 52 privadas) y 396, esto es, más de la mitad, escuelas privadas independientes. Dicho de otro modo, 212 eran escuelas públicas y concertadas y 448 privadas, las cuales escolarizaban al 54% de los alumnos de Kumasi. El número de JSS es menor, en total había 369 centros, 91 públicos, 76 concertados y 202 privados, de los cuales 161 eran centros privados independientes. Respecto a la proporción de alumnos en los distintos ciclos a este nivel, los datos que nos dieron del curso 2005/06 son erróneos porque son los mismos del 200/01, pero tomando estos como referencia, salía que en este ciclo las escuelas públicas y concertadas escolarizaban al 66% de los alumnos. Este cambio podría explicarse, lo veremos en el último capítulo, porque al acceder a ese ciclo una parte de los alumnos pasa de las escuelas privadas a las públicas, ya sea por decisión de los padres o, no son excluyentes que las escuelas primarias privadas no tengan el ciclo de JSS y eso también influya en el cambio. Casi todas las escuelas privadas laicas que visitamos tenían el ciclo básico (primaria y JSS) o aspiraban a tenerlo, pero por la cifras anteriores se ve hay más del doble de escuelas primaria privadas que de JSS. No ocurre así entre las confesionales privadas, ya que hay muy pocas que sólo sean de primaria. Los datos no son tan completos para Lomé, pero queda claro el papel que juegan las escuelas privadas. Éstas (se incluyen tanto las privadas laicas como las confesionales, que no lo son tanto en la medida que reciben ayudas del Estado y el pago del salario de una parte de sus maestros) eran el 79% de las escuelas de Lomé y de su área metropolitana, mientras que el 21,5% eran escuelas públicas y el 0,5% eran EDIL. Por alumnos la distribución es similar, aunque los porcentajes cambian: el 67% de los alumnos va a escuelas privadas, el 2% a públicas y el 0,6% a EDIL. De estos datos y de la impresión que describíamos al principio se desprende un paisaje escolar

urbano en el que las escuelas privadas están casi omnipresentes y compiten entre sí por unos alumnos que no puede o no quieren, sus familias, ir a la escuelas públicas. Ahora bien, ¿cómo son, qué buscan y cómo funcionan estas escuelas?

Ya dijimos que, por ser un hecho inesperado, una parte considerable de las visitas fueron a escuelas privadas independientes, pero también hablamos con directores y profesores de escuelas públicas y confesionales. De varios aspectos de las públicas se ha hablado tanto a lo largo del capítulo como en la sección anterior, al compararlas con las rurales. No obstante, empezando por Ghana, encontramos una situación concreta que introducía una variación especial: la introducción de la *capitation grant*, que, de acuerdo con los datos oficiales había provocado un descenso del número de alumnos en las escuelas privadas. En una de las escuelas o conjunto de escuelas primaria más prestigioso de la ciudad, no se había producido dicho incremento porque ya no disponían de más plazas, pero otras sí habían tenido que aceptar nuevos alumnos, aumentando casi hasta el 50%. La contradicción que veía el director de una de estas escuelas se encontraba en que el aumento de recursos que suponía la llegada de más alumnos no permitía mantener la calidad sin recurrir a la ayuda de los padres para habilitar, por ejemplo, alguna aula más. Además, pese a todo el programa los padres seguían colaborando a través de algunas contribuciones. En general y un poco a simple vista, por lo que hace a los aularios de las escuelas públicas urbanas de Ghana, estaban un poco mejor que las rurales, pero los problemas señalados eran los mismos. Además, encontramos dos escuelas que tenían parados a medio construir aularios –en ocasiones sólo estaban puestos los cimientos, otros contaban ya con las paredes- que habían empezado a construirse con las colaboraciones de los padres o con un proyecto de cooperación y que en aquellos momentos eran inútiles e incluso ya los habían invadido los hierbajos. La necesidad de construir nuevas aulas estaba ligada al hecho de que las escuelas públicas de Kumasi, las que conocimos, eran mucho mayores en cuanto a número de alumnos que cualquier otra, 400, 500 o 550 alumnos distribuidos en los seis cursos. Ante la falta de espacio, unas cuantas escuelas públicas de Kumasi –la directora de una de ellas no pudo precisarnos el número- tenía doble sesión de clases. Si el horario de una escuela normal era de 8 de la mañana a 2 de la tarde, en ésta la primera iba de las 7 de la mañana a las 12 del mediodía y la segunda de 12 a 4 de la tarde, de manera que los alumnos de esta escuela tenían una hora menos de clase. Esa escuela tenía casi 700 alumnos repartidos en estos dos turnos. En realidad, podría decirse que eran dos escuelas que compartían un mismo edificio, ya que cada una de los turnos tenía su propia directora. Al margen de los problemas generales de funcionamiento o de medios que señalaban las escuelas públicas, en contexto escolares urbanos aparece la competencia con las escuelas privadas. En zonas rurales, la resignación ante el estado o el funcionamiento de las escuelas públicas era una actitud extendida ya que sólo al precio de un sacrificio se conseguía acceder a otras escuelas, pero en las ciudades la oferta es amplia y la competencia dura. Verdaderamente, las escuelas públicas no parezca que compitan voluntariamente con las privadas; es más, dadas las circunstancias o interpretando lo que decían algunos directores de escuelas públicas, si el número de alumnos se mantenía o descendía tenían menos problemas, pero a las escuelas privadas si les interesaba tener más

alumnos de escuelas públicas o de privadas y, por supuesto, no perderlos. Así, comparativamente, una parte de las familias entrevistadas y casi todas las escuelas privadas desprestigiaban, más o menos veladamente, a las públicas señalando que la calidad de la enseñanza era menor. La principal razón que exponían es que los maestros de las mismas, al ser funcionarios –no todos lo eran, lo hemos visto- o tener una posición privilegiada y un sueldo seguro no se preocupaban de los alumnos y no estaban controlados ni por los directores, que también pasaban, ni por la presión de los resultados escolares. La escuelas públicas que visitamos eran las más antiguas de todas, algunas estaban abiertas desde los años 50 y 60. Por eso y por su trayectoria algunas de ellas tenían un gran prestigio reconocido, pero la defensa que hacían de ellas mismas los directores de las escuelas públicas a los que planteamos el tema era similar o utilizaba similares argumentos a los que se exponían en secciones anteriores. Según ellos, los maestros de las escuelas públicas estaban formados –no todos, aunque sí en bastante mayor proporción que los de las privadas-, cosa que no ocurría en las escuelas privadas, que se basaban más en la disciplina y en unas condiciones de trabajo precarias que en los conocimientos de los profesores.

Comparativamente no era muy distinto el papel de las escuelas públicas de Togo respecto de las privadas en el entorno urbano de Lomé. Es más, a lo largo de este capítulo ya se han señalado todas las diferencias entre las escuelas de Togo y las de Ghana, que en realidad son pocas si las comparamos con las similitudes que tienen de hecho. Las escuelas públicas de Lomé son también de las más antiguas de la ciudad (años 50-60), más aún comparadas con las privadas y bastante mayores en cuanto al número de alumnos, de 450 alumnos a más de 500; incluso en otras zonas urbanas como Dapaong, en el norte del país, o casi urbanas como Togoville se pasara de los 1000 alumnos o se llegara a los 700.¹⁴¹ Precisamente el número de alumnos por aula y las repercusiones que tiene sobre la calidad de la enseñanza es de nuevo una de las críticas que se hacen a las públicas y uno de los argumentos de justificación de la existencia de las escuelas privadas. Tampoco en Lomé la escuela privadas estaban en una situación de competencia voluntaria por parte de las escuelas públicas, pero quizás a causa del deterioro progresivo que habían sufrido en algunos aspectos, si se admitía que el número de alumnos era excesivo y que el hecho de que se tuviera que contratar a maestros voluntarios con una formación y unas condiciones de trabajo peores que las de los docentes normales podía tener repercusiones en la enseñanza.

Por lo que hace a las escuelas confesionales, en Kumase encontrábamos católicas, de distintas ramas del protestantismo, evangélicas e islámicas de dos corrientes. En Lomé se dividían entre las católicas, las protestantes y las islámicas aunque éstas eran minoritarias. No obstante, la distinción más relevante para la descripción del panorama escolar en las dos ciudades ha de ser entre las escuelas confesionales públicas y las privadas. Son conceptos muy delicados, sin embargo. En realidad, en

¹⁴¹ Pese a que insistimos varias veces, tanto en Ghana como en Togo, no llegamos a aclarar el proceso o las normas de admisión en los centros públicos. El director de una escuela pública de Kumase nos contó que en última instancia era él quien determinaba el número de alumnos en su escuela, aunque le presionaran para que aumentara, pero no dijo nada de la admisión. En Lomé, la directora de una escuela pública sí comentó que, para quienes empezaran en el primer curso, se seleccionaba a los primeros que entregaban la solicitud y para los que cambiaran de escuela a mitad de ciclo, si había plazas, se seleccionaba a través de unas pruebas de conocimiento.

Kumase, las escuelas confesionales concertadas son como las públicas excepto en algunos aspectos de su gestión y otros particulares de cada centro. En Lomé, las escuelas confesionales, pese a contar con ayudas estatales no tenían un estatuto similar al de las públicas y, en realidad, en algunas estadísticas se contabilizaban como escuelas privadas junto a las laicas. Las matrículas que hacían pagar las escuelas confesionales estaban un poco por encima de las de las públicas: volviendo a la región de las sabanas una escuela pública de Dapaong tenía tasas de 1.100 francos para los chicos y 800 para las chicas mientras que las escuelas católicas, por ejemplo, tenían distintas tasas aunque la mayor parte estaba entre los 1.200 y los 3.000 francos. En Lomé, por contraste, las escuelas públicas tenían tasas de 2.500 francos para los chicos, y 1.800 para las chicas, mientras que las católicas eran de cerca de 7.000 y las protestantes de entre 4000 y 5000. Sin embargo, como decía, me parece que las diferencias más sustanciales se encuentran con las escuelas confesionales privadas, que quizás están a otro nivel, ya que no si las condiciones que acabamos de describir pueden hacer pensar en una competencia entre escuelas públicas, confesionales e incluso con algunas privadas laicas, esta competencia sí existía entre un cierto tipo de escuelas laicas y confesionales.

Las escuelas confesionales urbanas de más prestigio, y muchas veces con un carácter elitista, suelen ser escuelas con una larga tradición o incluso populares, por conocida, entre los habitantes de las ciudades. El Colegio Protestante de Lomé, el católico de *Saint Joseph* en la misma ciudad o el de *Saint Augustin*, en Togoville, son ejemplos de estos centros en la región marítima de Togo, pero se pueden encontrar en muchas ciudades de Togo, como el liceo de *Saint Anastase* en Dapaong al norte del país. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que todos estos no son escuelas de primaria sino de secundaria, es decir, unen *CEG* y *Lycée* o simplemente este último. Esto les diferencia de los centros públicos, que aunque unidos en un mismo recinto, no tienen una administración que una los tres ciclos (primaria y dos de secundaria) y de los privados laicos que describiremos a continuación, que sí suelen incluir los ciclos de educación básica, es decir, son a la vez escuelas de primaria y *CEG*. En Kumase, por ejemplo, se daba la situación contraria, ya que las escuelas confesionales privadas que conocimos incluían la primaria y la *JSS*, como muchas escuelas privadas laicas. Por lo general, este tipo de escuelas están gestionadas por una orden religiosa que es la propietaria, por una la diócesis directamente o a través de la cesión de la escuela que ésta hace a una orden para que sea ésta la que la gestione. Tenían buenas infraestructuras y normalmente profesores con la formación adecuada, incluso algunos eran antiguos alumnos con título universitario; según nos contaron, su funcionamiento se financia fundamentalmente con las matrículas que pagan las familias. En Togo, sin embargo, una parte pequeña de los profesores de estos centros recibían su salario del Estado. Incluso el responsable del Colegio Protestante de Lomé con el que hablamos nos acabó contando, tras negar que recibieran ninguna subvención, que 15 de los 75 profesores del centro -1500 alumnos- recibían su salario del Estado. Al margen de estas ayudas, algunas escuelas confesionales que conocimos, tanto en Ghana como en Togo, recibían recursos de proyectos de cooperación que les permitían entre otras cosas, construir nuevas aulas o dotarse de servicios complementarios –agua, baños, cocinas- y de material escolar, además de algunas becas, lo que reducía

los costes de inversión y permitía que en ocasiones, las matrículas fueran más bajas que las de las escuelas privadas. La foto siguiente muestra a las aulas de una escuela católica de un barrio de Kumasi construidas con ayuda de una ONG católica.

Foto 10. Escuela privada católica en Kumasi.



Foto: M. R.

Relacionado con el tema de las tasas o matrículas de las distintas escuelas privadas, me parece que a este nivel ya puede hablarse con propiedad del desarrollo de un mercado educativo en las ciudades y en el que cierto tipo de escuelas confesionales entraría en competencia con las escuelas privadas por conseguir alumnos. La importancia que se daba a los resultados de los exámenes de BEPC o de Bachillerato en Togo o de la JSS en Ghana era muestra de eso. A continuación, al exponer las características de las escuelas privadas laicas que encontramos se establecerá una comparación más precisa, pero para entender lo que eran o representaban las escuelas confesionales, su carácter y el sector de la población hacia el que se dirigían, me parece que el importe de las matrículas, tomando como referente las de las escuelas públicas, me parece un buen referente. En Kumasi, una de las escuelas católicas privadas que visitamos era especial: creada por la diócesis o archidiócesis de Kumasi a finales de los 70 y gestionada por una congregación de monjas, tenía la intención de ser una escuela primaria católica de excelencia y así lo demostraban unos edificios muy sólidos, una biblioteca, algunos rasgos de la enseñanza, como la importancia concedida al francés. No recibía ni había recibido ayudas externas para funcionar y, así, las matrículas para primaria y JSS eran de media (a medida que se aumentaba de curso crecía el importe) aproximadamente 800.000 cedis por trimestre, muy por encima de los 60.000 cedis al año, que fue la mayor tasa que encontramos entre las primarias públicas. Otras escuelas privadas católicas tenían matrículas más bajas, de entre 100.000 y 300.000 cedis la trimestre.

Fijándonos en lo que ocurría sobre todo en Lomé, ya se ha dicho que las escuelas privadas confesionales que encontramos eran del primer ciclo de secundaria o CEG y liceos, pero la comparación es útil. Así, en un liceo público de Lomé las tasa oficiales eran de 8.000 francos para los chicos y 7.000 para las chicas; en CEG o primer ciclo de secundaria eran de 5.500 (chicos) y 4.500 (chicas). Las tasas de dos de los centros confesionales que mencionábamos más arriba eran de 87.500 francos al año para todos los cursos y en otro variaba según el curso: en *sixième* o primero de CEG era de 50.000 francos anuales y en *Terminale* o último años de liceo era de 80.000 francos al año. Sí conviene señalar que en el norte del país, en centros privados católicos de Dapaong, estas matrículas se reducían a más de la mitad, dado el diferente nivel de vida en ambas regiones.

Finalmente, las escuelas privadas no confesionales son, por su aparición relativamente reciente y por su presencia masiva y cotidiana casi el componente principal del paisaje educativo de Lomé y Kumasi. Son además la manifestación más clara del mercado educativo que se ha desarrollado en las ciudades por la demanda creciente y por la incapacidad de hacerle frente, con garantías de calidad, de las escuelas públicas. En realidad, estas ideas no son un análisis, sino que se parafrasea lo que decían los directores o responsables de estas escuelas con las que hablamos. Sin embargo, como ya hemos dicho, estos mercados educativos urbanos lo son por la parte de la demanda (los padres tienen opciones entre las que elegir, dependiendo de sus medios) pero no tanto de la parte de la oferta porque las escuelas públicas y las concertadas, que no daban la impresión de querer más alumnos porque ya estaban saturadas. Así, el mercado educativo, entendido como una competencia de escuelas buscando alumnos o clientes, se limitaría a las escuelas privadas laicas y a un grupo de las confesionales, aunque también trataran de quitar alumnos a las escuelas públicas y éstas, voluntaria o involuntariamente – recuérdense los supuestos efectos de la *capitation grant*-, también recibieran alumnos de las escuelas privadas. La cercanía, las matrículas y las condiciones de pago y el prestigio o reputación o calidad de las escuelas eran los principales elementos a través de los cuales se competía. La publicación de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas, que eran expuestos para su comparación aunque también salían en los medios de comunicación, la publicidad -casa por casa en ocasiones, como nos contó un padre que entrevistamos en Kumase, el cual había conocido la escuela a la que iban en ese momento sus hijos gracias a la visita publicitarias de los responsables de tal escuela- y en general la búsqueda de la transmisión de una reputación y de un carácter propio hacia las familias eran los medios que tenían las escuelas para ganar alumnos. Con referencia a este último aspecto una de las cosas más llamativa es que cada escuela privada tenía su divisa, su declaración de intenciones. Escuelas de otro tipo también las tenían e incluso alguien me dijo que era obligatorio tener una, pero no puede contrastarlo y lo cierto es que entre las escuelas públicas no vi tantas divisas. Así, en el cartel situado en la entrada de las escuelas o en aquellos que mostraban su ubicación se leía junto al nombre, la dirección y los cursos el lema de la escuela. La práctica totalidad jugaba con tres conceptos: esfuerzo, trabajo o estudio, disciplina u orden y éxito escolar. Expresado con estas mismas palabras o con sinónimos, los dos primeros iban a permitir alcanzar o eran la llave para el tercero de ellos. Sólo algunas escuelas

confesionales salían de esta pauta añadiendo una referencia a la necesidad de la fe.

Al margen de estos detalles, uno de los hechos que destacábamos en las otras secciones es que, incluso fijándonos solamente en las escuelas privadas laicas, aparecían muchos indicios de que se trataba un grupo heterogéneo, como en realidad era la demanda educativa, es decir, tenían o iban dirigidas a distintos segmentos. Por supuesto, las escuelas privadas independientes tienen unos elementos comunes, al margen de ser un fenómeno primordialmente urbano. Recordando los dos o tres criterios que identificábamos al comienzo del apartado, la titularidad, la gestión y la financiación son privadas y, salvo algún caso concreto, apenas hay zonas grises o hibridación en ellas. Comparten, además, un origen o una explicación de su origen y un cierta visión del funcionamiento del sistema educativo, así como los argumentos para justificar su existencias y convencer a los padres de que es mejor escolarizar a sus hijos en sus escuelas (disciplina, preocupación por los alumnos y control del trabajo de los profesores y de los resultados). Por último, vale la pena destacar que centran su actividad fundamentalmente en los ciclos de la educación básica, al preescolar, la primaria, sobre todo, y el primer ciclo de secundaria. Así consta en las estadísticas y apenas se ven liceos o SSS privadas, aunque en Togo las escuelas privadas confesionales de más prestigio son precisamente las de secundaria.

Ahora bien, a primera vista destaca más su diversidad en la condiciones más materiales (desde los edificios a la formación de los profesores o incluso a los sistemas de enseñanza) y en la composición y características sociales de su alumnado. Un ejemplo de la heterogeneidad son las matrículas de las escuelas y, en general, su categoría o prestigio, lo cual se traduce, por ejemplo, en su posición dentro del mercado educativo y las relaciones con el sector público. Sería oportuna una muestra más detallada de las escuelas privadas a fin de confirmar estos planteamientos, pero al menos está bastante claro que este tipo de escuelas no son ni exclusivamente elitistas ni para los sectores más desfavorecidos de las ciudades. En Ghana, esta heterogeneidad viene reconocida incluso por las autoridades educativas, que regulan las tasas que las escuelas privadas pueden cobrar según una categoría adjudicada, que puede ser A (la más prestigiosa), B, C y D (la menos); una escuela B no puede cobrar más que una A y así sucesivamente. Quizás se trate de una manera de informar a los padres sobre las escuelas e incluso de un modo de regular su funcionamiento dado su número, aunque no es algo público ni que las escuelas, sobre todo las de menor categoría, anuncien abiertamente. Por ejemplo, no pude saber la proporción de escuelas de cada categoría en Kumasi, pero conociendo algunos casos particulares tendremos una idea de sus diferencias. Sin embargo, ya dado el carácter ilustrativo de este apartado la mejor manera de transmitir o de dar una idea sobre qué y como son las escuelas privadas es mostrar como eran, como surgieron y cuales eran los principios de estas escuelas.

El encuentro con este tipo de escuelas era casi cotidiano, en Lomé o en Kumasi. En Ghana, durante casi tres meses viví en un barrio del nordeste de esa última ciudad, alejado del centro de la misma, a la que se había incorporado durante los años 60. La zona en concreto donde residía no estaba especialmente poblada, ya que las concentraciones de viviendas se encontraban en otros lugares, pero en apenas un kilómetro cuadrado o menos había tres escuelas privadas. Dos de ellas se reconocían con

facilidad por sus edificios de aulas característicos y por los carteles que anunciaban sus nombres. De la tercera, en cambio, no supe que era una escuela hasta transcurridas dos o tres semanas. Es posible que pasara veinte veces por delante del edificio que la albergaba y del cartel que la anunciaba, pero no pensé que una construcción como esa, una especie de casa a medio hacer, podía ser una escuela, quizás porque parte de las aulas estaban en la parte baja de la casa, oculta tras un desnivel de tierra o porque sus alumnos se confundían con los de la escuela vecina, a veinticinco metros de distancia. Un día, esperando un taxi, delante de un cartel de hierro y aluminio oxidado, casi ininteligible, intenté leer lo que ponía y distinguí "*international school*" lo cual me extrañó porque no veía por ningún lado algo parecido a una escuela. Preguntando, supe que aquella casa aparentemente desatendida era una escuela primaria privada. Había visto alguna similar en Togo, pero el contraste era grande con la escuela privada que estaba a pocos pasos de ella, formada por varios aularios de dos o más pisos, consistentes y bien pintados, a ambos lados de la calle. Estas dos escuelas eran ejemplos de las categorías que hemos mencionado, ya que la primera, más precaria, era una D y la segunda una A, como reconocieron los responsables con los que hablamos.

Las diferencias entre ellas iban más allá del estado de sus aulas. La escuela más pobre, la D, a la que llamaremos EIS a partir de ahora, estaba instalada, como contábamos, en una casa inacabada de dos plantas que no tenía la apariencia de estar ideada para convertirse en escuela: las pocas clases que vimos parecían haberse apropiado de las habitaciones de las casas y no eran más que las paredes de ladrillos, un suelo más o menos liso y los techos; todo sólido en apariencia pero muy desnudo. Los pupitres o sillas de los alumnos y el resto de mobiliario eran igual de gastados y modestos. La escuela se abrió en el año 2000 y su origen y funcionamiento pueden hacernos dudar de que se trate de una escuela privada pura. Tal como nos contó el director de la escuela, el origen de la misma estaba en la capilla evangélica que existía desde hacía algunos años en una parte de aquella casa o muy cerca de ella. Se reunían familias y padres para leer, rezar o cantar; precisamente el director de la escuela, antiguo maestro, era quien dirigía esta última parte. Fueron estos padres quienes le pidieron, en su calidad de antiguo maestro, que organizara y dirigiera una escuela en esa misma casa para sus hijos, ya que no podían acceder a las escuelas privadas –con tasas demasiado altas– de los alrededores, no había plazas en las escuelas públicas o éstas estaban muy alejadas. Fue así como, haciendo de aquella casa una escuela, contratando algunos jóvenes con estudios por encima de la básica, aunque ninguno de ellos tenía estudios superiores de magisterio o de otras disciplinas –eran "*experienced teachers*", nos dijo el director, que era el único que había estudiado para maestro–, se creó esta escuela, de baja calidad, una D, como contó él mismo, pero que, añadió, cumplía una función social, la de ofrecer la posibilidad de escolarizarse a los hijos de unas familias que tenían dificultades para hacerlo. La matrícula era de 150.000 cedis al trimestre, bastante menos que otras escuelas privadas. Tras seis años funcionando, tenía 370 alumnos e iban a empezar JSS al año siguiente, ya que estaba reconocida por la administración, que la inspeccionaba dos veces por trimestre y exigía renovar la licencia cada dos años. Relacionando su origen y el objetivo social que le atribuía, el director argumentaba que en realidad era

una escuela misionera, no una escuela privada ortodoxa. No le faltaba razón e incluso podríamos decir que tenía rasgos de escuela comunitaria, tanto por su origen y su independencia como por la organización, ya que el principal encargado de la escuela era el director, que tenía su sueldo, un poco mayor que el de los maestros, si bien aceptaban alumnos que no tenían ninguna relación con la capilla. Estas circunstancias, máxime el que la escuela estuviera destinada a unos sectores concretos, hacían que no se temiera la introducción de la gratuidad en la escuela pública, ya que no era este el único criterio de elección que empleaban los padres.

El resto de escuelas privadas independientes que conocimos, menos modestas que la anterior, compartían no obstante el hecho de estar más o menos dirigidas o pensadas para un tipo de alumnos o de familias y la convicción de que satisfacer una demanda y cumplir una función social dentro de la ciudad. La que llamaremos escuela MMS estaba situada a pocos metros de la anterior y era una de las más prestigiosas –y caras- de Kumasi. Era una escuela de categoría A, con cerca de 1200 alumnos, repartidos entre preescolar, primaria y JSS. Se ha señalado ya que la escuela ocupaba dos parcelas a ambos lados de una calle y los auleros, pese a tener algunos años, estaban muy bien conservados; los ochenta docentes tenían la formación adecuada –según nos dijo el gerente- y contaba con buenos servicios, desde conserjes, que por la mañana regulaban el tráfico para que los alumnos que venían en taxi o acompañados por sus padres – y no todas las familias de Kumasi tienen coche- hasta una cantina. Los dos uniformes que tenían los alumnos –los alumnos de casi todas las escuelas llevan uno sólo-, uno cotidiano y otros para jornadas especiales, eran otro ejemplo del nivel de las familias y quizás un símbolo de la distinción que quería transmitir esta escuela, aunque las matrículas hablaban por sí solas: estaban entre los 700.000 cedis al trimestre para preescolar y los 920.000 al trimestre del último curso de JSS.

El gerente de la escuela reconocía que pocas familias de Kumasi podían permitir pagar estas cantidades, no tenían muchos problemas para cobrarlas y tampoco perdían alumnos, ya que la movilidad era mínima y se recuperaba fácilmente. Aceptar estos hechos no significaba que los responsables de la escuela, en este caso el gerente, no recordaran que también cumplían una función dentro del sistema educativo. Con sus propias palabras, la escuela se creó a finales de los 80 para llevar a la ciudad un centro escolar de alto nivel, que se ha ido consolidando en un contexto, el de Kumasi, en el que la provisión de formación se ha convertido en un mercado en el que compiten las escuelas privadas y en el que las públicas ni pueden atender a toda la población ni ofrecer la calidad que una parte de la población demanda. El análisis que hacían de la situación escolar en Kumasi se guiaba por estos principios y por eso no temían que algunos de sus alumnos dejaran su escuela por la pública una vez que esta es gratuita: los padres saben bien lo que quieren, aseguraba. Es más, en su opinión, el mercado escolar no estaba aún saturado, seguían llegando gente de otros lugares a Kumasi y la demanda no dejaba de crecer, pero llegaría un día en el que sí ocurriría y entonces sólo permanecerían las mejores escuelas. Una situación como ésta exigía sobre todo que las escuelas se ganaran una buena reputación y la suya lo había conseguido a través del rigor, del control del trabajo de los profesores y de los resultados escolares. No era necesario hacer publicidad al respecto: los resultados de los exámenes oficiales se

publicaban y la información se trasmitía entre las familias porque “Kumasi es un lugar pequeño donde todo el mundo se conoce”.

En este último aspecto, la relevancia del contacto directo con las familias y entre éstas como uno de los componentes esenciales del sistema educativo, coincidían todas las escuelas. Incluso el origen de una escuela privada de prestigio, quizás de menor que la anterior, pero bastante lejos de la primera, puede resultar del empuje de unas familias. Este es el caso de la que llamaremos escuela MOS, muy cercana a las dos anteriores. Empezó a funcionar en 1997 como una escuela infantil, ya que la fundadora y propietaria, que tenía estudios de magisterio, se había trasladado un tiempo atrás a Kumasi con su marido y decidió abrir una escuela no tanto para montar un negocio o por necesidad como para iniciar una actividad a la que dedicar su tiempo. Es más, en los primeros momentos se integraba en su vida cotidiana de tal manera que los espacios para las aulas de preescolar eran algunas de las habitaciones de su casa, como seguía ocurriendo en parte, aunque los edificios de aulas estaban en un espacio pegado a esa casa, la cual tenía muchas mejores condiciones que las más comunes de Kumasi. Empezó con tres alumnos y una ayudante y la demanda de los padres hizo que se decidiera a seguir y a alcanzar a tener, en el momento del encuentro, 328 alumnos repartidos entre los cursos de primaria y preescolar, 16 profesores y la intención de empezar a dar la JSS al curso siguiente, para lo cual el aulario estaba casi listo. Parecía que este desarrollo había sido incluso involuntario, ya que en ningún momento habló de estar ejerciendo una función en bien de la comunidad e incluso se había detenido poco a analizar la situación escolar en Kumasi. Imaginaba que faltaban escuelas públicas en Kumasi, de ahí que hubiera tantas escuelas privadas, pero al mismo tiempo sabía que los padres las preferían a las públicas porque los alumnos aprendían más, resultado del control y la vigilancia que se ejerce sobre el trabajo de los profesores. Por eso creía que sólo las escuelas privadas de mala calidad iban a perder alumnos con la gratuidad de la escuela pública. Por el importe de las matrículas, 630.000 cedis al trimestre, incluido el material escolar, era una escuela cara, para familias con recursos, aunque la directora no lo negara argumentando que todos los alumnos procedían de familias de Kumasi y, eso sí es relevante, que las matrículas podían pagarse a lo largo del trimestre, lo cual permitía un margen de planificación a las familias, si bien, remitiéndonos a los salarios y recursos de los que disponen buena parte de las familias de la ciudad, quienes matriculaban a sus hijos en estas escuelas no debían tener muchos problemas. En cambio, la ventaja de esta forma de pago era más clara para los alumnos, con menos medios, de escuelas privadas modestas, como nos comentaron algunas familias, tanto en Ghana como en Togo.

La relativa libertad de funcionamiento con la que contaban las escuelas privadas y el hecho de que efectivamente existiera un amplio mercado escolar privado provocaban la extensión del temor, convertido a veces en rumor, de que el educativo era un espacio propicio para la actuación de oportunistas. No significa esto que funcionaran escuelas clandestinas, ya que existía regulación e inspección, aunque la mejora de ambas estaba siempre en la agenda, ni tampoco que las personas con estudios superiores que no han encontrado otros trabajos y se dedican a la enseñanza no tuvieran capacidad o voluntad para hacerlo, sino que podían darse las circunstancias para que aparecieran

algunas de las desventajas de las escuelas privadas que se han mencionado. Estas circunstancias las aprovechan, además, las escuelas públicas o quienes han hecho estudios de magisterio para criticar algunas iniciativas privadas por su falta de compromiso o vocación. Sea o no así, tanto los hechos como sus consecuencias, es difícil negar que en un contexto como este la educación se vea como un producto más.

La cuarta escuela privada independiente que conocimos y que no estaba en el mismo barrio que las anteriores, colocaba junto a su nombre el adjetivo “*international*”, materializaba esta última idea, ya que su fundador y propietario, que había abierto incluso algunas sucursales nos contó que una vez que se frustró su deseo de convertirse en pastor de una iglesia, debía convertirse en empresario o emprendedor independiente con el fin de ejercer su vocación, aunque fuera de modo secundario. En realidad lo había conseguido, ya que era predicador de una iglesia carismática y en la entrada de las oficinas de su escuela un cartel con su foto anunciaba la próxima celebración en la que iba a participar. Por todo ello decidió abrir una escuela en el barrio donde ahora se situaba, ya que, al existir una sola escuela pública, detectó que había una demanda y la posibilidad de hacer negocio. No le iba del todo mal: creó su primera escuela en 1988 con 50 alumnos y tres profesores ayudantes y en 2006 tenía tres centros, que ofrecían desde preescolar a SSS, 1000 alumnos y 35 profesores, todos con la formación adecuada, según él. Como escuela, comparando las matrículas y, a primera vista, las infraestructuras, estaba un poco por debajo de las dos anteriores: 400.000 cedis al trimestre en primaria, 500.000 en JSS y 800.000 en SSS. Sin embargo reconocía que las familias de sus alumnos tenían medios para pagarlas y por ello no temía perder alumnos con las públicas –una constante, ya que en esta estructura de mercado la competencia no era con las escuelas públicas, que sí lo eran de las escuelas menos elitistas-, ya que los padres sabían que las escuelas públicas no garantizaban la calidad suficiente durante los estudios básicos para afrontar la SSS. Adviértase al respecto que apenas había centros privados de SSS: el porcentaje de alumnos que llegaba estos niveles es bajo, como veíamos con las tasas brutas de escolarización, los centros públicos –con matrículas altas, no eran gratuitos- tenían prestigio y emprender este nivel exigía una inversión considerable.

Se habrá apreciado que, tras tanto hablar de mantener que la diversidad era una de las características de las escuelas privadas, aunque era una hipótesis resultado de nuestro trabajo de campo que debía comprobarse, de Ghana sólo hemos descrito escuelas privadas de alto nivel y una mucho más modesta, pero ninguna que estuviera entre estos dos tipos. No está hecho a propósito, se visitaban las escuelas cuyos directores estaban dispuestos a hablar y no todos aceptaban. En Lomé, ocurrió todo lo contrario: las tres escuelas privadas que conocimos, situadas en el barrio en el que vivíamos estarían entre esos dos extremos, teniendo en cuenta que no es posible la comparación al tratarse de dos países distintos. Casi podría decirse que eran escuelas de barrio, las cuales, a diferencia de las tres últimas escuelas de Ghana descritas y de manera similar a la primera, tenían alumnos procedentes del entorno más cercano, no de un grupo social concreto. Material y pedagógicamente eran bastante diferentes a las escuelas más exclusivas de Ghana y también algunos rasgos de su funcionamiento las acercaban a la

más pobre de Kumasi, pero la concepción que tenían de su lugar en el sistema educativo de Togo era bastante similar o común a todas ellas.

Uno de los rasgos o diferencias de las escuelas privadas de Lomé que encontramos, comparadas con las públicas e incluso con otras privadas es su tamaño relativamente pequeño. La primera que visitamos tenía unos 200 alumnos, que se distribuían entre preescolar, primaria y el primer ciclo de secundaria. Las clases, unas diez, una para cada uno de los cursos de primaria y secundaria se distribuían alrededor del patio central de una especie de pequeño solar de tierra que aparecía tras la puerta y la pared baja que lo separaba de la calle. Las clases eran muy humildes, pequeñas –había poco más de veinte alumnos por clase- algunas de las paredes eran de cemento pero las que daban al patio eran de cañas secas unidas por un alambre, los techos de hojalata y el suelo de la misma tierra que el patio, aunque tenía pupitres, pizarras y mesas para los maestros. Las matrículas anuales eran de 16.000 francos para la primaria y 28.000 para la secundaria, bastante menos que las escuelas confesionales antes citadas y bastante más que las públicas. Pese a ser una escuela muy joven, ya que sólo tenía dos años había conseguido bastantes alumnos, hasta el punto de ofrecer los dos ciclos de educación básica. La falta de escuelas públicas, su saturación y la baja calidad de la enseñanza eran las razones que daba el director para explicar su éxito.

El director de una escuela privada cercana a esta primera tenía más experiencia y pudo contarnos algo más sobre la evolución de las escuelas privadas en Lomé o en el entorno más cercano. Había abierto su escuela en 1995, hacía casi diez años en el momento que hablamos con él. Era una de las primeras de primaria –sólo tenía los seis cursos de este ciclo- privadas del barrio y tres años después de su inauguración llegó a tener 300 alumnos, pero la proliferación de escuelas privadas había provocado que ahora tuvieran 160, menos de 30 por curso. La necesidad de cubrir una demanda de la población (“para ayudar al barrio”, comentó) al no haber suficientes escuelas públicas cercanas y la posibilidad de encontrar un medio de vida y absorber el paro eran dos de los motivos que apuntaba para su creación. En aquel momento, por ejemplo, trabajaban 7 personas en la escuela. De sus palabras se desprende que se estaba en una situación de equilibrio entre escuelas públicas y privadas o entre estas mismas: durante los últimos años no habían cerrado muchas escuelas, pero se encontraban en un estado de fragilidad relativa, ya que la competencia era dura, podía producirse un aumento del alquiler del local o que se descubriera que actuaba sin autorización eran algunas de las razones que mencionó para explicar el cierre de las escuelas.¹⁴² Precisamente, el local en la que se establecía esta escuela era alquilado. Era un lugar tan precario como el anterior. Se entraba a un patio con dos grandes árboles y a mano izquierda estaban las aulas, que eran como pequeñas habitaciones a medio construir y que se habían deteriorado con los años. Apenas entraba luz en ellas. El precio de las matrículas era menor que los de la anterior

¹⁴² Por lo que hace a la existencia de escuelas privadas que se abren y ejercen sin autorización, el director de la inspección de una unidad administrativa de Lomé nos contó que efectivamente existían, aunque no pudo precisar una proporción. Para tratar de regular su presencia se había establecido una normativa hacía poco tiempo pero, aún así, esa persona nos contó que aceptaban que algunas escuelas no autorizadas presentaran a sus alumnos a los exámenes estatales, con lo que al menos estos alumnos no habían perdido esos años de enseñanza.

escuela, 14.000 francos al año, al que hay que añadir el material escolar y los libros de texto que son responsabilidad de las familias de los alumnos. Hablando de libros de texto, el primero de los dos principales problemas de los que hablaba este director era el de la falta de manuales de los maestros para enseñar –se utilizaban los libros de texto de los alumnos o se iba a hacer fotocopias de los manuales de otras escuelas. El segundo de los problemas, el más importante, era la falta de formación de estos maestros, algo que no se admitía con frecuencia. Precisamente, al entrar en las escuelas se estaban poniendo en práctica los métodos pedagógicos que utilizaban en esa escuela, posiblemente la más precaria de las que visité en Togo. Es una anécdota de la que no se puede extraer ninguna conclusión, ya que sería necesario un estudio sobre la pedagogía en las escuelas privadas para saber si es el resultado de la escasa formación de los maestros, si pasa a menudo o es una excepción, pero no se sale del carácter de este apartado. Así, vimos que en la pared externa, la que daba al patio, de una de las aulas, cerca de veinte alumnos de un curso intermedio, uno al lado del otro, estaban en una posición extraña: tenían las manos en el suelo, los pies apoyados en la pared y son las extremidades sostenían el cuerpo medio levantado formando un triángulo con el suelo y a la pared. Aguantar así durante un tiempo era el castigo que se les imponía por el suspenso masivo de un examen. De 26 alumnos sólo 8 habían aprobado.

La tercera escuela privada que visitamos era distinta, aunque llevaba abierta tanto tiempo como la anterior. Tenía también un numero de alumnos similar, 140, que se distribuían entre los seis cursos de primaria. Seis profesores más el director eran el personal de esta. El director, que se había licenciado o había estudiado medicina pero ejercía este trabajo, fue de los pocos que nos dijo que los profesores de una escuelas privada ganaban unos 15.000 francos al mes un poco más que un docente voluntario de una pública, que eran los que se encontraban en el escalón más bajo. La escuela era más espaciosa que las anteriores y era un recinto bien cerrado y diferenciado del resto de construcciones de la calle, cosa que no ocurría con las otras dos. Según el director, los padres daban gran importancia a la educación porque era la única manera de salir adelante en el futuro y las escuelas privadas garantizaban una educación que las condiciones de las públicas no podían ofrecer. Sin embargo, tenían muchos problemas ara que los padres pagaran las matrículas. Como ya hemos contado, este director me mostró los cuadernos de pagos que llevaban y todas las matrículas o plazos de éstas que les adeudaban, ya que permitían pagar a a lo largo del año, lo cual no impedía que de vez en cuando enviaran a alumnos a su casa hasta que el padres volviera con una parte de la matrícula. Ésta era de 18.000 francos al año y sólo con alguna ayuda o subvención del Estado podrían bajarlas. En el último capítulo se complementará esta información con las ideas y las estrategias de las familias con los distintos tipos de escuelas.

8. Institucionalización y expansión de los sistemas educativos

La descripción de los sistemas educativos de Ghana y Togo, incluyendo su evolución y la estructura que han llegado a adoptar se ha hecho sin partir de ningún marco teórico que pudiera facilitar la comprensión de estos hechos. No me refiero a que no hayamos tenido en cuenta que han sido resultados de unas

políticas más o menos precisas, que han favorecido que en los últimos años el peso de la demanda haya sido el factor que ha empujado a que los sistemas educativos de Ghana y Togo sean tal como se han descrito. Si se tratara de hacer una comparación entre ambos sistemas quizás destacaría que han seguido esta misma pauta hasta prácticamente unos años. No obstante, pienso más en lo que ha sido su proceso de institucionalización. En realidad podría aplicarse a este capítulo y al primero, porque ahí se mostraba que la región del África negra, en su conjunto, había seguido un proceso de expansión similar al de las demás regiones del mundo hasta la década de los ochenta, ya que en ese momento se convirtió en el único lugar del mundo en el que la escolarización descendió. Sólo hasta comienzos de los años noventa empezaría a recuperarse muy lentamente, si bien la expansión educativa se está acelerando desde los primeros años de este siglo. La evolución de Ghana encaja dentro de esta tendencia, no así Togo, donde la escolarización primaria se ha estancado e incluso desciende. De entre las distintas teorías sobre la expansión de los sistemas educativos (véase, por ejemplo, Schafer, 1999), la institucionalista (ideada y difundida por, entre otros, Boli, Meyer o Ramírez, cuyos trabajos más relevantes están en la bibliografía), pese a las críticas razonadas que han puesto en duda su aplicación universal (Anderson-Levitt, 2003) permite interpretar lo que ha ocurrido en los países africanos y en Ghana y Togo como un proceso fracasado o interrumpido de institucionalización. Este hecho no sería, en última instancia, el fracaso del proceso de construcción de los Estados africanos y de la articulación entre las instituciones que lo forman y la sociedad o ciudadanía. Este proceso se estaría revirtiendo en la actualidad, pero seguiría siendo muy problemático en Togo. Pienso que, al margen de las diferencias en los tipos de escuelas o en los niveles de escolarización, ésta sería la principal diferencia con Ghana.

CAPÍTULO 3. LA DEMANDA DE EDUCACIÓN EN ÁFRICA

El primer capítulo contenía un apartado dedicado a las desigualdades de acceso y finalización a los ciclos de primaria y básicas y otro en el que se resumían los resultados de algunas evaluaciones o investigaciones sobre el impacto de lo que suele llamarse la oferta escolar, es decir, la extensión y funcionamiento del sistema educativo (distancia a las escuelas, matrículas, números de profesores) sobre la asistencia a la escuela y el aprendizaje. En este capítulo se comentarán varios estudios relevantes sobre otras variables relacionadas con las características de padres, hijos y familias –lo que suele llamarse la demanda escolar- que pueden afectar el proceso de escolarización de las familias africanas.¹⁴³ La renta, el género y el lugar de residencia son algunas de ellas, pero ahora se añaden otras con el fin de mostrar el impacto que cada una de ellas tiene en la escolarización de niños y niñas africanos. Son factores como el nivel de estudios de los padres, la edad, la religión o la estructura familiar, que pueden interpretarse como condicionantes o límites para el acceso a la escuela y que, combinados con las preferencias y expectativas educativas de los padres -que a veces estos mismos hechos determinan- y la inteligencia y voluntad de sus hijos dan lugar a las pautas o estrategias de escolarización de las familias africanas.

Para explicar distintos fenómenos escolares como el acceso a distintos ciclos, el abandono, la repetición o las desigualdades, que son una consecuencia de todos ellos, la mayor parte de investigaciones recurren a un marco teórico esquemático y sencillo en el que agrupan las distintas variables que dan lugar a una determinada situación (ir o no a la escuela es el más recurrente en el continente africano).¹⁴⁴ Por un lado están los factores contextuales o macroestructurales en los que sitúan tanto las características de un país como las del entorno más cercano (mercado de trabajo y posibilidades en una región). Por otro, los relacionados con la oferta, ya comentados. A continuación aparecen los elementos que tienen que ver con las características familiares o personales. Huisman y Smits los dividen entre socioeconómicos (nivel educativo, trabajo de los padres y renta) y demográficos (tamaño de la familia, número de hijos, estatus de los hijos). Durand (2006), en cambio, los separa en interfamiliares e intrafamiliares, esto es, las concernientes a los medios materiales disponibles, a la cultura y a la estructura de las familias (renta, ocupación, nivel educativo, religión, tamaño del hogar, etc.) y las relacionadas con la posición o estatus que ocupan los chicos y chicas dentro de su familia u hogar (sexo, edad, orfandad, estatus, incluso el trabajo infantil). A veces se añaden a estos elementos aquellos que suelen denominarse factores culturales, que tienen que ver con tradiciones y costumbres o con la etnia, pero con muy poco sentido, como veremos. Por último, aunque hasta el momento muy pocas investigaciones las incluyen, aparecen las llamadas variables comunitarias, que tienen que ver con el efecto de la composición social de los lugares, ya sean barrios de una ciudad –es el caso de la investigación de Durand- o pueblos de las zonas rurales más aisladas. Como se indica desde el título sólo

¹⁴³ Las investigaciones de este tema son ya numerosas. Muchas aparecen en Kobiané (2001), Gérard (2001) Shapiro (2001) Shapiro y Tambashe (2001, pp.360-363). Aquí se incluyen algunas más recientes.

¹⁴⁴ Véase los esquemas de Buchmann y Hannum (2001) o Huisman y Smits (2009).

nos dedicaremos a estos elementos de la demanda que en parte van a darnos pie al tema de la tesis en sí.

A la hora de comparar las distintas investigaciones hay que tener en cuenta que los hechos – variables dependientes- que tratan de explicarse no siempre son los mismos. El más común es la escolarización o no en el momento de la encuesta dentro de un intervalo de edades, ya sea 6-11 años (UIS, 2005), 7-11 (Handa, 2002) 6-14 (Filmer, 1999), 6-18 (Durand, *id.*) o aún 13-18 (Buchmann, 2000) cuando se trata del acceso a secundaria o la permanencia en el sistema escolar. La siguiente variable más usada suele ser el nivel educativo máximo alcanzado por alumnos dentro también de un intervalo de edades o bien si se ha llegado a un curso concreto: en ocasiones se estudiaría un hecho concluido, no transitorio, ya que los alumnos habrían abandonado definitivamente la escuela o habrían alcanzado el último nivel considerado, aunque siguieran estudiando y en otros existiría la posibilidad de que aún no se hubiera alcanzado dicho nivel pero se estuviera en camino de lograrlo. El artículo de Shapiro y Tambashe (2001), por ejemplo, tiene dos variables dependientes: si los chicos y chicas de 10 a 14 años han llegado al cuarto curso de primaria y si los de 15 a 19 años han alcanzado tercero de secundaria; el trabajo de Glick y Sahn (2000), en cambio, se centra en el nivel máximo alcanzado por chicos y chicas de entre 10 y 18 años, con lo que nuevamente se puede estar estudiando un hecho transitorio. Por otra parte, como ocurre en ese mismo artículo, se puede estudiar varias variables a la vez: la escolarización, el nivel alcanzado y el abandono escolar, en este caso de alumnos de 15 a 18 años. La investigación de Huebber, Gibbons y Loaiza (2005) también estudia la escolarización, el abandono escolar (chicos y chicas de entre 7 y 14 años que, yendo a la escuela, la habían dejado el año de realización de la encuesta) y la repetición de curso. Lloyd y Blanc (1996) estudian también la escolarización entre los 6 y los 14 años y el hecho de haber llegado o no al cuarto curso de primaria de los alumnos de 10-14 años. Por último, algunos estudios se centran en un fenómeno concreto como es el del retraso escolar o el momento de entrada en la escuela (Bommier y Lambert (2000) o Glewwe y Jacoby (1994). Merecen una consideración especial los estudios dedicados al impacto de estas variables sobre el aprendizaje, que son aún escasos pero que trataremos al final del apartado. Esta diversidad de opciones no plantea grandes problemas porque los resultados son, en general, muy parecidos, pero sí hay casos concretos en los que el impacto de alguna variable cambia dependiendo del fenómeno que se estudie. Por otra parte en el apartado dedicado a las desigualdades ya se exponía los problemas que suponían la elección de las variables dependientes y de las edades y la necesidad de distinguir algunos fenómenos, como el de la no escolarización como resultado del abandono, del retraso o de no empezar jamás la escuela.

Este apartado se estructurará a partir de las variables independientes utilizadas en las investigaciones; algunas son comunes a todas ellas y otras son más raras. De cada una se señalarán los efectos que tienen sobre la escolarización y se destacará, como se encuentra en casi todos los artículos, si su impacto es distinto dependiendo del sexo. Como veremos, los resultados son bastante unánimes con ciertas variables (la renta y el nivel educativo de los padres) y no tanto con muchas otras, lo que deja sin contestar muchas preguntas y ofrece motivos para futuras investigaciones. Las investigaciones

en las que nos basamos son comparativas, entre países –desde dos a más de una quincena- o ciudades (Durand, *id.*), y estudios de casos, ya sean países, la mayoría, o ciudades.

1. Por problemas de dinero

Cuando entrevistamos a las familias de Ghana y Togo que son la base de la tesis, no era extraño encontrar esta idea, expresada de muchas maneras, para resumir el motivo por el que alguien, ya fueran los padres o sus hijos o hijas, no iba a la escuela o la había dejado definitiva o momentáneamente. Acabamos de ver que las desigualdades educativas por renta son casi universales y los costes directos y de oportunidad de la escolarización están en la base de cualquier explicación del acceso a la escuela y en el capítulo anterior veíamos que, pese a las medidas tomadas en Ghana y a su publicidad, los padres tenían que hacer frente a unos gastos importantes para el mantenimiento del sistema educativo, situación más grave aún en Togo. Así, no hay estudio que excluya esta variable de sus análisis.

1.1. Medidas de la renta o riqueza y resultados

El primer problema –tratado detalladamente en el próximo capítulo- que surge a la hora de medir la renta o la riqueza de una familia u hogar, y cuyas repercusiones se aplican a casi todas las variables que aparecen a partir de aquí, consiste en la inexistencia de la identificación de la unidad de análisis, es decir, del conjunto de personas que realmente aquellas de cuyas características, recursos y decisiones depende la escolarización de los menores bajo su responsabilidad. En casi ningún artículo o informe se reflexiona sobre esta cuestión o se propone alguna alternativa, de modo que la unidad de recogida de información a través de las encuestas se convierte en la unidad de análisis y los resultados son los que se presentan aquí, pero en el próximo capítulo veremos las diferencias que pueden existir.

Se utilizan en los trabajos leídos dos maneras de medir la renta. La primera consiste en calcular un índice de renta o de riqueza a partir de los bienes y servicios del hogar y en dividir a los hogares entre pobres, medios y ricos, según dicho índice, que es de pobreza o de riqueza relativa. La investigación de Filmer (1999), que se convirtió en un referente de este método, divide a la población en quintiles de riqueza, al igual que el informe del UIS (2005) y el trabajo de Huebler *et al.* (2005) sobre el trabajo infantil. La única diferencia es que Filmer agrupaba al 40% de la población con los índices más bajos (los dos primeros quintiles) como pobres, el 40% siguiente como medios y el 20% más rico (último quintil) como ricos, mientras aquéllos comparan directamente los quintiles. Durand (2005) y Dumas y Lambert (2005), por su parte, utilizan cuartiles de renta. Los artículos de Lloyd y Blanc (1996) y de Shapiro y Tombashe (2001) usan el mismo método aunque a partir de sus propios cálculos e índices.

La otra medida de renta se basa en el salario o los gastos declarados por las propias familias. A diferencia de la anterior es una variable continua y no permite distinguir el efecto que tiene en la educación de los distintos grupos de renta, pero se halla en los artículos de Bommier y Lambert (2000), Glewwe y Ilias (1996), Glewwe y Jacoby (1994) o Glick y Sahn (2000). El caso más singular es el del trabajo de Buchmann (2000, p. 1362) en el que se preguntaba a la madre que definiera su situación

financiera de su familia entre cuatro grados, que van de tener grandes dificultades para cubrir las necesidades básicas a ser capaz de satisfacer estas necesidades y ahorra o invertir en algo. Por último, es bastante extraño que la ocupación de los padres o el sector en el que trabajan se contemple como variable independiente, pero sí aparece en Durand (*id.*) o Dumas y Lambert (*id.*).

Pasando a los resultados, el aumento de la renta familiar tiene prácticamente un efecto significativo y positivo para la escolarización en todos los países, pero con matices. Si empezamos por los estudios que comparan varios países africanos (Filmer, *id.*; Gibbons *et al.* *id.*; Lloyd y Blanc, *id.* y UIS, *id.*) –aunque aquí nos fijamos sobre todo en los resultados de los países del África Occidental-¹⁴⁵ vemos que algunos países no siguen la pauta general. Así, el pasar del primer al segundo quintil de riqueza o de pobres a medios (Filmer) no significa en todo lugar que aumente la probabilidad de los niños de entre 6 y 14 años más o menos, de estar escolarizados. En 7 de 13 países (UIS), en 4 de 7 (Gibbons *et al.*) y en 2 de 7 (Filmer)¹⁴⁶ este tránsito tiene un efecto positivo pero no es significativo: son los casos de Níger, Guinea Bissau, Sierra Leona, Senegal, Burkina Faso, Guinea y Malí. Formar parte del tercer quintil tampoco es garantía de aumento de la escolarización, aunque ahora sólo sea el caso de 3 países (UIS) o de 1 (Gibbons *et al.*): Níger es el país donde en ambos estudios el impacto no es significativo. Guinea-Bissau y Malí son los otros dos países, aunque en la investigación de Gibbons *et al.* sí es significativo este paso. Finalmente, en ambas investigaciones, Níger es el único país del África Occidental en el que ser de una familia del cuarto quintil de renta no aumenta (el efecto es positivo pero no significativo) las posibilidades de estar escolarizado. En Níger, sólo los hijos de familias del quinto quintil de renta tienen más probabilidades de estar más escolarizados que el resto de niños. Ello parece indicar la existencia de una multitud de familias cuyo aumento de renta relativa es insuficiente para la escolarización de sus hijos; la mayoría es tan pobre, que sólo unos pocos tienen los recursos necesarios para que sus hijos vayan a la escuela en mayor medida que el resto de la población. En cambio, el efecto de la renta es positivo, significativo y lineal en el resto de los países: aumentar de quintil o de nivel de renta hace crecer la probabilidad de estar escolarizado y a medida que se sube de un quintil a otro esta probabilidad crece aún más, sobre todo a partir del cuarto y del quinto quintil, los más ricos (véase Filmer, tabla 10; Gibbons *et al.*, p. 13, tabla 5, medias del impacto del renta en 18 países africanos y UIS, pp. 94-97).

El artículo de Lloyd y Blanc (*id.*), también comparativo, distingue tres niveles de renta (alto, bajo y medio) y las variables independientes son dos: la escolarización o no entre los 6-14 años, y la probabilidad de los chicos y chicas de entre 10 y 14 años de haber alcanzado el cuarto curso de primaria.

¹⁴⁵ Exceptuando la investigación de Lloyd y Blanc (de 6 países de distintas regiones de África: Kenia, Tanzania, Malawi, Namibia, Zambia, Camerún y Níger). El motivo es que los otros tres estudios son análisis de distintas regiones del mundo o de numerosos países de toda África. Estos son los países del África Occidental que aparecen en cada uno de ellos. Filmer: Benín, Burkina Faso, Costa de Marfil, Ghana, Malí, Níger, Senegal y Togo; Gibbons *et al.*: Costa de Marfil, Gambia, Guinea Bissau, Malí, Níger, Senegal y Sierra Leona; UIS: los mismos más Guinea y Nigeria. Los estudios de UIS y Gibbons *et al.* se basan en las mismas encuestas y los resultados son muy parecidos. Los de Filmer también, aunque sean encuestas de años anteriores.

¹⁴⁶ Estos dos países son Ghana y Níger. El resultado de Ghana es raro porque en los otros estudios sí aumenta la escolarización con la renta, pero aquí ni al pasar al nivel medio o a los ricos aumentan significativamente las probabilidades de ir a la escuela. Ghana es el país más igualitario en educación de África Occidental, a tenor de muchos estudios, pero no deja de ser llamativa que salgan estos resultados. El caso de Níger se repite constantemente, en cambio: sólo aumentan las probabilidades de escolarización de los más ricos (tabla 8 de Filmer, *id.*).

En lo concerniente a la primera los resultados son muy similares a los anteriores: pasar del nivel de renta bajo al medio o al alto aumenta las probabilidades de escolarización en todos los países excepto Namibia, donde sólo es significativo y positivo el nivel de renta alto. Además, el impacto de los niveles medio y alto es bastante similar: sólo en Malawi pertenecer a una familia de renta media da más posibilidades de estar escolarizado que si se es de renta alta. Si pasamos a la segunda variable, sólo en Níger no tiene un efecto positivo y significativo el aumento de la renta. En el resto de países, el impacto ya es positivo y significativo al pasar al nivel medio, pero es aún mayor en el nivel más alto. Sin embargo, las autoras quieren destacar que el impacto general de la renta es mayor en la probabilidad de llegar a cuarto que en la escolarización por sí sola, lo que vendría a decir que es más relevante para definir una trayectoria educativa que simplemente para ir a la escuela. En principio, pues, se cumpliría bastante bien la hipótesis planteada, si bien siempre deberían destacarse los casos disonantes, sobre todo si se está interesado en un país concreto que resulta ser uno de estos.

Los artículos que estudian un solo país dan los mismos resultados. En Kenia (Buchmann, 2000) la variable de la situación financiera es positiva y significativa para la escolarización, pero como se plantea como continua se desconoce cuál es el efecto de pasar de una situación a otra y se entiende que éste es lineal y cuanto mejor sea la situación, mayor es la probabilidad de ir a la escuela. En Tanzania, el aumento de la renta también hace crecer el número de años que se ha ido a la escuela Bommier y Lambert (2000). El artículo de Glewwe e Ilias (1996) sobre Ghana, por su parte, separa el efecto que tiene la renta sobre la escolarización de chicos y chicas: el aumento de la renta (medida por el gasto) no es significativo, aunque sí positivo, para los chicos y positivo y significativo para las chicas. No es este el único artículo que separa los efectos según el género: algunos muestran el efecto total y a continuación lo separan y otros sólo dan los resultados separados. Este es el caso de dos estudios sobre las familias urbanas. Previamente estudio de las siete ciudades y comentario sobre estudios urbanos: la aportación de estos estudios respecto a los que se ocupan de todo un país podría estar en conocer si el efecto de la renta, o de otras variables, es distinto, dado que el contexto es diferente. En principio y entre otras cosas, la oferta escolar es mayor, puede que la escolarización se valore en mayor medida y las distancias a la escuela deberían ser más cortas, todo lo cual, unido quizás a las posibilidades de encontrar trabajo o de negocio pueden hacer que la renta no sea tan importante como en el resto de un país o si se comparan zonas rurales y urbanas. Además, en muchas ciudades, especialmente las capitales y las de mayor tamaño, la escolarización es bastante más elevada que en el resto del país, a veces por encima del 90% como en Kinshasa (Shapiro y Tombeshe, 2001). El que los resultados no sean tan diferentes plantea que pese a todo ello la renta sigue siendo importante, aunque también podrían estudiarse otras variable como el tipo de escuela según la renta o introducir otras variables como el hecho de ser de una familia inmigrante a la ciudad o no.

El artículo de Durand compara siete ciudades de África del Oeste.¹⁴⁷ La variable independiente es la escolarización primaria entre los 6 y los 18 años, esto es, si van o han ido a la primaria. El intervalo es demasiado amplio y el hecho de que haya bastante retraso escolar en las ciudades -en Lomé y Cotonou es a los 8 y 9 años cuando se alcanza la mayor proporción de niños que van a la escuela; en el resto de países es entre los 10 y 11 años- no parece justificarlo, pero es lo que se ha hecho. Para medir el impacto de la renta se ha medido tan sólo la probabilidad de ir a la escuela de los más pobres, del primer cuarto de renta, tanto para el total de chicos y chicas y separadamente. De las siete capitales, sólo en Niamey y Dakar disminuyen significativamente las probabilidades para chicos y chicas de las familias más pobres. En Ougadougou, sólo disminuye la probabilidad de las chicas y en Abidján sólo de los chicos. A primera vista este hecho podría indicar que la renta o riqueza relativa no es tan importante en ciudades importantes como estas capitales, donde los problemas de oferta son menores.

Volviendo a los artículos centrados en dos ciudades, el de Glick y Sahn de las familias de Conakry, capital de Guinea, da como resultado que el aumento de la renta (medida por el gasto) sólo es positivo y significativo para las chicas, tanto si se mide la escolarización presente como por el número de años de escolarización. Por su parte, la investigación de Shapiro y Tombeshe, centrada en Kinshasa, es más fructífera ya que separa a chicos y chicas por edades y la renta se mide en 13 tramos de riqueza o pobreza relativa, que se convierten en seis valores o niveles de renta (el último agrupa a todos los que están por encima del tramo 6, es decir a los más ricos). Las variables dependientes son, como anunciamos, si chicos y chicas de entre 10 y 14 años han llegado a cuarto de primaria y si los chicos y chicas de entre 15 y 19 han alcanzado el tercer curso de secundaria. El impacto de la renta no es completamente lineal y varía según el género y la edad, si bien es positivo y significativo. Entre las chicas de 10-14 años, el aumento de las probabilidades de llegar al cuarto curso es mayor cuanto más crezca la renta, pero el impacto más grande se encuentra cuando se pasa del nivel de renta 0 (el más pobre) al 1 (el segundo más pobre). En cambio, entre los chicos de la misma edad pasar del nivel 0 al 1 no significa ningún cambio, pero sí aumentan las probabilidades a partir del nivel 3 y van subiendo constantemente hasta el nivel más alto, donde el impacto disminuye un poco. Tanto los chicos como las chicas de entre 15-19 años siguen esta última pauta que acabamos de describir. De esta manera que el impacto de la renta en la escolarización es distinta entre chicos y chicas en los niveles más pobres y a las edades 10-14, lo que puede estar relacionado con la entrada en la escuela y el abandono temprano de las chicas, sobre todo las que vienen de los hogares más pobres.

Huebbler *et al.* (*id.*), Filmer (*id.*) y Lloyd y Blanc (*id.*), que también separan por género una vez que han dado los totales, presentan los resultados siguientes. En general, del estudio de Huebbler *et al.* de 18 países africanos se concluye que las diferencias son pequeñas: en algún país concreto, no más de dos o tres, es positivo y significativo pertenecer al segundo o al tercer para los chicas y no para los chicos o viceversa, pero si la familia es del cuarto o quinto quintil, tanto las chicas como chicos de todos los

¹⁴⁷ Abidján (Costa de Marfil), Bamako (Mali), Cotonou (Benín), Dakar (Senegal), Lomé (Togo), Niamey (Níger) y Ouagadougou (Burkina Faso).

países, -excepto Níger en el cuarto quintil- aumenta significativa y positivamente su escolarización. La salvedad es que el impacto de los niveles de renta más alto es mayor entre las chicas que entre los chicos. En cambio, el tercer quintil ejerce un impacto mayor sobre la escolarización masculina (Tablas 7 y 8, p. 16). Según Filmer (tabla 8) en ningún país del África Occidental el efecto de la renta cambia de signo y de intensidad si se comparan el efecto total con el que tiene en los chicos: sólo en Ghana –caso extravagante en este estudio, como hemos señalado- y Togo (únicamente entre los más ricos), el efecto es un poco mayor, positivo y significativo para los chicos. De los seis países que estudian Lloyd y Blanc, en Zambia y en Tanzania el impacto de pasar del nivel de renta bajo al alto es significativamente mayor para los chicos que para las chicas, si hablamos de la probabilidad de estar escolarizado entre los 6-14 años. En Camerún y Kenia el impacto es mayor para las chicas pero no es significativo, mientras que en Malawi y Níger es mayor para los chicos pero tampoco es significativo. Por otra parte, el efecto de la renta no difiere de chicos a chicas si lo que se mide es la probabilidad de llegar a cuarto curso. Por tanto, si se ve claramente que la renta es un condicionante básico de la escolarización primaria o básica ya que, salvo algunas excepciones, el aumento de renta de las familias hace crecer la escolarización, no resulta tan claro que afecte de la misma manera a chicos y chicas, casi depende del país. Sí parece, en cambio, en los casos donde hay un impacto distinto, que cuando se llega niveles de renta más altos las chicas salen un poco más favorecidas, mientras que el paso de un nivel bajo a otro un poco superior (del segundo al tercer quintil, por ejemplo) aumenta más la escolarización de los chicos. En estos casos suele plantearse la hipótesis de que las familias con una renta media o limitada prefieren escolarizar a sus hijos.

Por último, la variable de la renta no siempre tiene el mismo efecto dependiendo de la variable (abandono, repetición o retraso escolar) o de las edades que se estén investigando. Así, de acuerdo con Bommier y Lambert (*id.*) el aumento de la renta reduce la edad a la que se entra en la escuela, es decir, previene contra el retraso escolar. Por otra parte Glick y Sahn (2001) no detectan que la renta afecte de manera distinta la escolarización en el momento de la encuesta, el número de años de escolarización o el abandono escolar (en este caso la mayor renta no afectaba la probabilidad de los chicos de abandonar pero sí disminuía la de las chicas, tabla 6, p. 81). En cambio, de acuerdo con Huebbler *et al.* (tablas 11 y 12, pp. 19 y 20) la renta no es tan importante ni omnipresente para explicar el abandono y las repeticiones de curso: en más de la mitad de los 18 países es una variable sin significación para explicar estos fenómenos: sólo al llegar a los quintiles cuarto y quinto aumenta el número de países, aunque no lleguen a la mitad de 18, en los que la variable es negativa y significativa, es decir, disminuye las probabilidades de repetir curso o abandonar.

2. El nivel educativo de los padres.

Esta es la segunda variable independiente que no falta en toda investigación que se precie, aunque siempre hay alguna excepción: Shapiro y Tombeshe (2001) no la incluyen en su artículo sobre Kinshasa. Ocurre con ella algo similar a con la renta: se encuentra medida de varias formas -años de escolarización, niveles de estudios alcanzados, si han ido a la escuela o no, independientemente del

número de años e incluso si se ha seguido algún curso de alfabetización de adultos- y en algunos estudios se diferencia entre la educación del padre, la de la madre y se mide si el impacto es distinto para los chicos o las chicas. En otros casos no se tiene tanta información y a veces ni siquiera se sabe el nivel educativo de los padres porque sólo se recoge el del cabeza de familia u hogar (Durand, *id.*), con lo que volvemos al problema de la distinción entre familia o unidad que decide –padre y madre- y hogares en los que viven varios núcleos.

El nivel educativo o, si se prefiere, cultural de los padres de los alumnos, es una variable que se ha tenido muy en cuenta el estudio del acceso a la educación o de las desigualdades educativas. Las primeras investigaciones de sociología de la educación en África las tenían muy en cuenta. En resumen, las principales hipótesis plantean que a mayor nivel educativo o cultural de los padres más posibilidades existen de acceder al sistema educativo y permanecer en él hasta llegar a reproducir o superar el nivel logrado por los padres y así ha parecido confirmarse. Ya no está tan claro si el efecto será lineal o variará de intensidad según el nivel o los años de educación o si se ha ido reduciendo a lo largo del tiempo gracias a políticas educativas u otro tipo de medidas. La relación se considera tan obvia que los estudios consultados ni siquiera lo discuten el proceso a través del tiene lugar. Dumas y Lambert (2006) son una excepción y tratan de argumentarlo. Consideran que el razonamiento de Boudon (1973) sigue siendo el más adecuado para explicar la influencia de la educación de los padres en el rendimiento y en el logro educativo de sus hijos. Así, el nivel educativo de los padres actúa sobre la escolarización de sus hijos a través de dos mecanismos simultáneos o consecutivos en el tiempo. El primero se manifiesta a través del aprendizaje y de los resultados escolares: las familias con más estudios pueden ayudar a sus hijos en los estudios, proporcionarles un entorno adecuado e incluso medios adicionales para complementar las clases cotidianas, todo lo cual se traduciría en un mayor rendimiento académico y en la progresión sin grandes dificultades dentro del sistema educativo. El segundo mecanismo tiene que ver con las preferencias escolares: los padres con más estudios valoran en mayor medida la educación formal, pueden planear la trayectoria educativa de sus hijos y tomar decisiones en momentos críticos (repeticiones, abandonos, tipo de escuela, tipo de estudios) basándose en tales ideas. Además, estos padres pueden superar más fácilmente y tener más paciencia, ya sea por sus recursos intelectuales o económicos, ante momentos difíciles como la suspensión de un examen de estado. Por otra parte, a mayor nivel de estudios mejor se conocen los intrínsecos del sistema educativo, sus normas no escritas y los caminos más adecuados para avanzar dentro de él. Todo lo cual permitiría avanzar. A medida que se avanza en el sistema educativo, el primer mecanismo va perdiendo peso a favor del segundo cuanto más se avanza en el sistema, ya que los que sacaban malas notas no pasan. Ahora bien, identificar el nivel educativo con las preferencias y hacer interpretaciones como las de Durand y Lambert puede llevar a equívocos. El nivel educativo no es sinónimo de preferencias ni siquiera de conocimiento de los efectos del sistema educativo: las familias deciden según lo que ven y sus experiencias además la educación, excepto en ciertas zonas está extendida y goza de una cierta reputación.

Por otra parte, existe una hipótesis según la cual el aumento de la escolarización de la madre o de las mujeres tendría un impacto mayor sobre la escolarización, especialmente sobre las chicas, que la del padre o de los hombres. Dicha hipótesis va paralela a una previa que se sostiene que las mujeres cuando son ellas las responsables de la familia o del hogar tienden a escolarizar en mayor medida a chicos y a chicas. Por ello los efectos positivos de la escolarización se verían reforzados por la mayor voluntad de las mujeres, que tendrían los conocimientos y los recursos para impulsar efectivamente el acceso a la escuela de sus hijos.

2.1. Medidas y resultados

A diferencia de la renta, el impacto del aumento de la educación de los padres es prácticamente positivo y significativo en todos los países y tanto para chicos como chicas, pero siempre hay detalles que comentar. Como en la variable anterior, empezaremos con los trabajos comparativos, continuaremos con los de países concretos y acabaremos con el de las ciudades.

La variable que utiliza Filmer es la media de los años de escolarización de los hombres y de las mujeres adultos (entre 20 y 64 años) del hogar en el que habitan chicos y chicas de entre 6 y 14 años. Así no sólo se ignora el nivel educativo de los padres sino que puede haber un sesgo como resultado de las diferencias de edad y de la probable mayor educación de los jóvenes y se da a entender, equivocadamente, como ya hemos comentado, que son todos los miembros del hogar los que deciden la educación de los hijos de algunos de sus miembros. Dicho esto, el aumento de la escolarización, tanto de los hombres como de las mujeres, es positivo y significativo para en todos los países del África Occidental. Las únicas excepciones son Benín y Burkina Faso, donde el aumento de la escolarización de las mujeres del hogar no es significativo, mientras que sí lo es el de los hombres. Por último, el impacto de la educación de los hombres es un poco mayor que el de las mujeres en algunos países y en otros se da el caso contrario.

Lloyd y Blanc (*id.* tabla 5, p. 283) separan el nivel educativo en tres categorías: no tener ninguna educación formal; tener entre 1 y 6 años de escolarización y tener más de 7. Además, sólo se conoce el nivel educativo del cabeza del hogar. Tomando la primera variable dependiente (estar o no escolarizado), el paso de que el cabeza de hogar no tenga estudios a que tenga entre 1 y 6 años es positivo y significativo en los 7 países de la muestra excepto en Namibia. En cambio, tener más de 7 años sí es positivo y significativo en todos ellos y el coeficiente es un poco mayor que tener entre 1 y 6. Para la segunda variable (probabilidad de llegar a cuarto curso, chicos y chicas de entre 10 y 14 años), sólo en 3 de los 7 países es positivo y significativo que el cabeza de familia tenga entre 1 y 6 años de estudios. Que tenga más de 7 es significativo y positivo en cinco países. Tanzania y Níger son los dos países en los que el aumento de la escolarización en ningún caso hace crecer las probabilidades de llegar a cuarto. Además, el impacto de tener más de siete años de educación es un poco mayor que entre 1 y 6. Por otra parte, que el cabeza de hogar no tenga estudios no es significativo en ningún caso, no hace aumentar ni disminuir la escolarización. Así, en principio y según estos dos estudios, el impacto de la educación es

lineal, pero vemos que la educación es más importante para acabar o alcanzar un curso que para la simple escolarización, ya que un cabeza de familia con entre 1 y 6 años de escolarización ayuda a aumentar la probabilidad de ir a la escuela en un momento concreto, pero es el que tenga más de siete años lo que facilita en casi todos los casos que se acabe el cuarto curso. Lo mismo ocurría con la renta: a partir de cierto nivel influía más en la trayectoria educativa que en la simple escolarización.

Por último, las investigaciones de UIS (*id.*) y Huebber *et al.* (*id.*) utilizan casi las mismas encuestas y la misma variable: si la madre ha ido o no a la escuela o si tiene educación, ya sea un año, un ciclo de primaria o más, lo cual no deja ver el impacto de los distintos niveles educativos. La única diferencia es que las edades de la variable independiente (si van a o no a la escuela) son 6-11 en el primero y 6-14. No hay un solo país de los 13 países del África Occidental de la primera investigación y los 7 de la segunda, donde esta variable no tenga un efecto positivo y significativo.

El informe de UIS, además de este análisis de 13 países incluye otro más detallado de dos países concretos del África Occidental, Malí y Nigeria, en el que se estudian el impacto de la educación del padre, de la madre, del cabeza de familia y según distintos niveles, no exclusivamente si se tiene o no educación formal. En Malí, que el padre haya ido a la escuela primaria no aumenta la escolarización, sólo si ha llegado a la secundaria. En cambio, que la madre tenga estudios primarios ya hace crecer la escolarización de sus hijos; si tiene estudios secundarios o superiores el impacto es aún mayor y más importante que el de los estudios del padre. El hecho de que el cabeza de hogar haya ido a la escuela también aumenta la escolarización. El impacto de estas variables en Nigeria es distinto. Un padre con estudios primarios hace aumentar más la educación que una madre con el mismo nivel, aunque ambas variables son significativas. Por el contrario, el efecto de la educación secundaria de la madre es un poco mayor que el del padre. Finalmente, y esto hay que destacarlo, sólo cuando el jefe de familia tiene estudios secundarios aumenta la escolarización de chicos y chicas que viven ahí y el impacto es menor que el del padre o de la madre.

El resto de estudios sobre países concretos obtienen resultados consonantes con los que acaban de mostrarse. En Kenia, donde el nivel educativo se divide en cinco categorías, de no tener a la educación secundaria superior y universitaria, y la variable es el nivel educativo de los padre, el impacto es positivo, significativo y lineal (Buchmann, *id.*, tabla 4). En Tanzania (Bommier y Lambert, 2000), los años de escuela del cabeza de hogar tienen un impacto significativo en los años de escolarización y en la edad a la cual se entra en la escuela: aumenta los años de escolarización y reduce la edad a la que se entra en la escuela. En cambio, esta misma investigación halla, utilizando otro modelo, que la educación del cabeza de familia sigue siendo significativa y negativa en la edad de entrada en la escuela, pero no así los años de escolarización del padre y de la madre, salvo en el caso de las madres en las zonas urbanas, donde que tengan más educación rebaja, incluso más que el cabeza de familia, la edad de inicio de la escuela. Por último, una aportación singular es la de Handa y su estudio sobre la escolarización primaria en Mozambique. No se contempla el nivel educativo de los padres, pero sí el que vivan en municipios donde haya tenido lugar un programa de alfabetización de adultos. El resultado es que estos

programas, a través de un aumento de la educación de los padres, incrementan la escolarización primaria.

La última investigación que muestra el efecto de la educación para el conjunto de la población, sin separar por sexo, es el de Durand de 7 ciudades de África del Oeste. El resultado es que en todas las ciudades, el aumento de un año de escolarización del jefe del hogar hace crecer la probabilidad de estar escolarizado. La autora destaca que en Niamey y Bamako, dos ciudades donde los padres o jefes de hogar tienen menos años de educación, este impacto es mayor que en el resto de ciudades, aunque Dakar y Abidján, por ejemplo, no están muy lejos de aquéllas.

¿Es mayor el impacto del incremento de la educación en las chicas o en los chicos? ¿Se altera dependiendo de si el que tiene más educación es el padre o la madre? Con el fin de responder a estas preguntas, en su estudio Filmer investiga la interacción de la variable del nivel educativo de los miembros masculinos y femeninos del hogar con la de ser chico (tabla 9). Según el, para que se cumpla la hipótesis de que la educación de las madres favorece la escolarización de las chicas más que la de los chicos, el impacto de la interacción de la variable educación femenina con chico debería ser negativo. En cuatro de los ocho países del África Occidental de su estudio, no es significativa y en el resto es significativa y positiva, o sea, que aumenta la escolarización de los chicos más que de las chicas. En cambio, el incremento de la educación de los hombres sólo aumenta la escolarización de las chicas más que de las chicas en dos países. A tenor de ello parece más neutro el aumento de la escolarización de las mujeres que el de los hombres. Explicación bajo nivel de escolarización en los países donde ello ocurre.

Huebblér *et al.* (*id.*) también preocupados por esta cuestión separan el efecto de que la madre (no miden la del padre) haya ido a la escuela o no según el sexo. En los 18 países que analizan, el efecto es significativo y positivo tanto para chicos como chicas y el efecto marginal sólo es levemente mayor para las chicas. Lloyd y Blanc, en cambio, que tenían en cuenta el nivel de estudios del jefe de hogar únicamente, descubren que al comparar las diferencias entre no tener educación y tener más de siete años, sólo en 3 de los 7 países hay un impacto distinto y significativo según el sexo, en dos es favorable a las chicas (Malawi y Camerún) y en uno a los chicos (Namibia). Si lo que se mide es la probabilidad de llegar a cuarto curso, sólo en dos países hay diferencias de impacto significativas según el sexo: en Kenia favorable a los chicos y en Zambia a favor de las chicas. Esto quiere decir que las diferencias en los tres primeros países han desaparecido al cambiar de variable e incluso ha cambiado el sentido del efecto y las chicas han dejado de verse favorecidas en Malawi y Camerún y los chicos en Namibia, aunque el efecto no sea significativo. Por su parte, Glewwe e Ilias, que se ocupan sólo de Ghana, muestran que el nivel de estudios de la madre y del padre aumentan el número de años de escolarización o el curso alcanzado tanto de chicas como de chicos. Tanto el aumento de los años de escolarización del padre como de la madre tiene un efecto un poco mayor sobre las chicas.

Ya hemos señalado los resultados generales del estudio de Durand, pero ahí también se separa el efecto de la educación en chicas u en chicos. Que el jefe del hogar tenga más años de escolarización es positivo y significativo para la asistencia a la escuela tanto para los chicos como para las chicas. De

las siete ciudades, en Lomé, Niamey y Abidján, el efecto es similar para ambos, mientras que en el resto de ciudades es levemente mayor para los chicos, aunque en Cotonú y Ougadougou, la diferencia de coeficientes sí más destacables. Continuando con las ciudades, en Conakry, Glick y Sahn (que no incluyen resultados totales) descubren que, estudiando en primer lugar la escolarización, el aumento del número de años de escuela del padre es positivo y significativo tanto para chicas como para chicos, aunque ayuda un poco más a las chicas. En cambio, la mayor educación de la madre sólo influye positiva y significativamente a las chicas. Los resultados son exactamente los mismos al tomar los años de educación o curso alcanzado (tablas 4 y 6).

Para finalizar este apartado debe añadirse que el impacto de la educación puede variar si cambia el hecho que se analiza. El impacto sí es el mismo cuando se trata de la edad de entrada en la escuela (Bommier y Lambert), pero los resultados del estudio de Glick y Sahn apuntan que los niveles de estudios del padre y de la madre no son significativos para explicar el abandono escolar. Algo similar ocurre con Huebblér *et al.*: en 8 de los 18 países analizados, el que la madre tenga estudios formales reduce la probabilidad de abandonar la escuela, pero en el resto no es significativa. Si lo que se mide es la repetición (Huebblér *et al., id.*), en 10 de 17 países, la misma variable no es significativa, en 6 es significativa y negativa, es decir, reduce la probabilidad de repetir, y en 1 se da el caso contrario.

3. Edad, sexo y geografía

Estas tres características son casi tan frecuentes como las dos anteriores. La primera de ellas es evidentemente importante dado que en muchos países hay grandes desigualdades educativas según el sexo, si bien no es universal e incluso no son tan enormes como parece habitual pensar. Como se dedica un capítulo a este tema y ya hemos descrito y seguiremos describiendo los impactos de cada variable según el sexo –además, muchas de las investigaciones que separan los componentes de la demanda según el sexo ya no incluyen dicha variable–, aquí sólo se señalarán brevemente los resultados esenciales. Por lo que hace a la edad, ésta se incluye en algunos estudios en los que se describen las pautas de escolarización de chicos y chicas, lo que básicamente se relaciona con la edad de comienzo escolar y el abandono. En el apartado anterior se describía la pauta más común en los países africanos, caracterizada sobre todo por el retraso a la hora de empezar la escuela, y aquí se profundizará un poco en ello. La tercera de estas características, el lugar de residencia también es muy común y es motivo de desigualdades en casi todos los países. Sin embargo, no han aparecido muchos estudios dedicados propiamente el tema ya que se suele vincular la menor escolarización en las zonas rurales con una histórica ausencia de escuelas y con la pobreza de unas familias dedicadas en su mayor parte a la agricultura o la ganadería de subsistencia o a la pesca.

3.1. La interacción del sexo y la edad

A continuación se van a mostrar los resultados de los análisis de estas dos variables por separado y luego los de su interacción. Empezando por el sexo por sí solo, en el estudio de Huebblér *et*

al. en los siete países del África Occidental de la muestra el hecho de ser chico es positivo y significativo,¹⁴⁸ mientras que en informe del UIS (2005) de los 13 países de la misma región sólo en Ghana la misma variable no es significativa (aunque de signo positivo), en el resto es positiva y significativa. El efecto es más o menos el mismo en todos los países, aunque destacan Benín y Guinea, donde los coeficientes son un poco mayores. Por otra parte, si se comparan los resultados de las ciudades, en todas ellas el resultado es el mismo: son mayores las probabilidades de estar escolarizado si se es un chico. Además, en Cotonou, Abidján y Lomé el impacto es mayor que en el resto. Finalmente, en Kenia, como Buchmann (2000) expone varios modelos a los que va añadiendo variables, en algunos el hecho de ser chica aumenta la escolarización significativamente y en otros no es significativa, aunque en ningún caso tiene signo negativo (tabla 4, p. 1364).

La importancia de la edad en la escolarización tiene que ver básicamente con el retraso escolar y las trayectorias erráticas, llenas de dificultades que pueden tener los alumnos de las escuelas africanas. Ya sea por las decisiones de los padres, provocadas por las restricciones económicas, por la falta de oferta o por otras razones, las edades legales o teóricas a las que se debe empezar o terminar un ciclo no se cumplen en muchos países africanos. El problema se presenta cuando el coste de oportunidad aumenta a medida que pasan los años, pero si se mantienen en la escuela, también crecen las posibilidades de acabar un curso o un ciclo. La variable de la edad puede medirse como continua o según tramos de edad. La hipótesis es que a más edad más posibilidades de empezar a ir a la escuela y de terminar los cursos. ¿Por qué hay retraso escolar?

Los estudio comparativos de Huebbler *et al.* y el informe de UIS incluyen esta variables. El primero lo hace creando una dicotómica con la edad 11-14 años (tener o no tener esa edad; la variable dependiente era la probabilidad de estar escolarizado entre los 6 y los 14). De los siete países del África Occidental, en uno no es significativa, en dos es significativa y positiva y en cuatro es significativa y negativa. Esto último quiere decir que tener entre 11 y 14 años disminuye la escolarización, lo cual se deberá seguramente a que son países en los que el abandono escolar entre los que han empezado se inicia a partir de los 11 años. Donde la variable es positiva, la situación puede ser la contraria, hay más probabilidades de ir a la escuela cuanto mayor se es, por lo que quizás existe un problema de retraso escolar: a medida que pasan los años, sobre todo a partir de los 11 mengua la no escolarización.¹⁴⁹ Como en el informe de UIS sobre los chicos no escolarizados el intervalo de edad se limita a 6-11 años y se construye como una variable continua, en 12 de los 13 países del África Occidental, el aumento de la edad es significativo y positivo sólo en uno no es significativo aunque tenga el signo positivo. Se indica así que, en esa franja de edades, la no escolarización va disminuyendo, hay una progresión paulatina de la incorporación a la escuela.

¹⁴⁸ La muestra es de 18 países africanos: en 10 la variable es significativa y positiva, en 6 no es significativo y en 2 es negativo y significativa o sea que las chicas tienen menos posibilidades de ir a la escuela que los chicos.

¹⁴⁹ La pauta del África Occidental es un poc distinta de la de los 18 países de la muestra: en 12 de ellos tener más de 11 años es positivo y significativo; no es significativo en 4 y en 2 es significativo y negativo, justamente en Senegal y Costa de Marfil.

En la investigación de Durand la edad –recordemos que aquí el intervalo de la variable dependiente es si han ido a la primaria 6-18, lo cual significa que están los que no ha ido nunca pero también los que pueden ir se pierde el interés de la variable y además pueden haber cambiado las circunstancias- es una variable continua y el resultado es positivo y significativo en todas las ciudades, aunque es en Niamey, Bamako y Dakar donde lo que llama el efecto de atrapar a los que ya están en la escuela es más fuerte. Lo importante es el retraso. Medidas para que los que empiezan tarde puedan continuar en la escuela. Otra de las investigaciones urbanas que incluyen la edad es el de Glick y Sahn, pero sólo cuando miden los años de escolarización de chicos y chicas de entre 10 y 18 años. Dividen la edad en cuatro variables dicotómicas: tener 12 -13 años, 14-15, 16-17 y 18-19. Ninguna de ellas es significativa, tanto de las chicas como de los chicos, salvo el tener 16-17 años para las chicos y sólo en el modelo en el que se incluyen el número de hermanos (Tabla 4, p.75). En este caso, tener esas edades aumento los años de escolarización. Si nos guiamos por estas conclusiones para claro que la edad no influye, pero es contradictorio porque en teoría cuantos más años se tienen más probabilidades hay de haber estudiado más, salvo que a partir de los 12-13 años se inicien los abandonos y todos los que continúen independientemente de la edad vayan a alcanzar los mismos cursos (los autores no hacen comentario alguno). Shapiro y Tambashe: tanto para chicas como para chicos y se mida la probabilidad de llegar a tercero de secundaria o a cuarto de primaria, la edad es aumenta la escolarización. Si se consigue mantener en la escuela, pese al retraso y pese a todo se llega al nivel esperado, aunque sea un tiempo después. Miden la edad al cuadrado y como sale negativo esto significa que el efecto es decreciente, pero no se dice a qué edad se llega al máximo. Es importante para las trayectorias.

Las investigaciones sobre países concretos dan resultados dispares. El de Glewwe e Ilias sobre Ghana, en el que se miden el curso alcanzado o los años de escolarización, no encuentra que haya un impacto significativo de la edad ni en chicas ni en chicos, lo cual indicaría que *“there are no strong cohort effects on attainment levels”* (p. 408). En cambio, si lo que se mide, como en el artículo de Buchmann sobre Kenia, es la escolarización entre los 13 y los 18 años, dicha variable es negativa y significativa: a más edad mayor es la probabilidad de no ir a la escuela. De nuevo a partir de los 13 años comienza el abandono escolar. Según lo que se investigue y las franjas de edad escogidas la edad tiene efectos distintos.

El artículo más interesante que vincula el género y la edad es el de Bommier y Lambert sobre la demanda de educación y la edad en Tanzania. En ella detectan que las pautas de escolarización son distintas según se trate de niños o niñas. Estas últimas sufren menor atraso escolar que los niños, pero abandonan antes la escuela. El retraso escolar es un hecho común a muchos países africanos, y es de alrededor de 2-3 años. Ya se han ido comentando las variables identificadas por tal estudio que influyen en este hecho (tabla 1, p.194), y ahí mismo se observa que ser chica disminuye la edad de entrada en la escuela, pero también el número de años que se permanece en ella. Las razones que se han expuestos para explicar el retraso escolar: la falta de medios de las familias, la distancia a la escuela, el número de hermanos, que hace que algunos tengan que retrasar su entrada para que otros sigan yendo a la

escuela, el trabajo doméstico, que incluye cuidar de hermanos menores o recién nacidos. Al final se trata de estrategias familiares para sacar el máximo provecho de la educación. Glewwe y Jacoby (1994) explican el retraso escolar como una respuesta racional de las familias a la malnutrición y consecuente debilidad física de los niños más pequeños. En principio, el retraso escolar es ilógico ya que el coste de oportunidad aumenta con la edad. Influyen en el retraso la existencia de matrículas, la renta de la familia y la calidad de la escuela (también la distancia) pero dado que la malnutrición y la debilidad de los más pequeños es un obstáculo para el desarrollo mental, la energía y el aprendizaje o aprovechamiento de la escuela, el resultado es el poco aprendizaje y entonces es racional no enviar a la escuela a las edades en los que físicamente los hijos están más débiles. El hijo mayor, más fuerte, aprenderá más. Por su parte, no aciertan a dar una explicación del hecho diferencial de las distintas pautas de atraso escolar según el género. Suponen que el coste de oportunidad es mayor para los chicos a edades tempranas pero a medida que pasan los años aumenta el de las chicas. Añaden algo de la dote matrimonial pero no es un apunte muy acertado, sí lo es el tema planteado y en él es básico seguir con la investigación.

Recuperando el estudio de Huebbler *et al.*, que también separa la edad de los 7 países del África del Oeste, para los chicos, en 5 la edad no es significativa para explicar la escolarización, mientras que en dos es significativa y positiva. En cambio, para las chicas, en 4 países tener entre 11 y 14 años es significativamente negativo para la escolarización, en uno no influye significativamente y en dos es positiva y significativa. En cuatro países parece cumplirse la pauta que se apuntaba en Tanzania de que las chicas abandonaban antes la escuela o que a mayor edad menos probabilidades de estar escolarizadas. Durand también separa la influencia de la edad según el sexo. En todas las ciudades, el aumento de la edad es positivo y significativo tanto para chicas como chicos, con la sola diferencia de que el impacto es mayor siempre en los chicos, sólo Bamako escapa a esta pauta, ya que el impacto es el mismo para cada sexo.

Poniendo fin a este apartado, al margen del impacto que la edad tenga sobre el retraso escolar y la escolarización, ¿influye de manera distinta en el abandono y en la repetición de curso? En principio debería ser mayor la probabilidad de dejar la escuela. De acuerdo con Huebbler *et al.* (tabla 12), de los 18 países, en 12 no es una variable significativa, en uno es negativa y significativa, o sea, a mayor edad – entre los 11 y 14 años- menos probabilidades de abandonar y en 5 es significativo y positivo: a más edad más se ha abandonado. En cambio, para las repeticiones de curso, tiene una influencia considerable, ya que en 11 países tener entre 11 y 14 años, disminuye significativamente las probabilidades de repetir (las repeticiones son más probables en los primeros cursos, se pueden asumir más riesgos o el sistema permite repeticiones, en cambio a más edad la inversión peligra más y ya no se puede repetir, y la opción será el abandono o bien los más listos han podido pasar de curso. En 3 países el efecto es el contrario, es decir, aumenta las probabilidades de repetir. En otros 3 no es variable significativa.

3.2. Zonas ecológicas. Entornos rurales y urbanos.

Según el estudio de Mingat (2003), las desigualdades por lugar de residencia eran las de mayor calado tras las de renta. Además, cualquier descripción de la extensión de un sistema educativo de un país africano destaca las diferentes de acceso a la escuela que se produce entre todas o algunas de sus regiones. A veces (Glewwe e Ilias, *id.*) incluso se introduce la zonas ecológica, que suele coincidir o agrupar a las regiones, como factor influyente en la escolarización. Se ha argumentado de varias maneras este efecto: la falta de oferta o de una oferta de calidad suficiente como para motivar a los padres de las zonas rurales que llevaran a sus hijos a la escuela, lo cual es en parte resultado de un descuido histórico que han sufrido ciertas zonas de un país (en Togo y Ghana, por ejemplo, el norte de ambos países; la pobreza de las familias o la falta de una cultura o unas aptitudes favorables a la escuela, lo cual es resultado precisamente de la falta de medios para empezar un proyecto tan costoso como es el de la educación si se espera obtener de ella grandes beneficios. Además, la existencia de una escuela primaria pero no una secundaria puede reducir los deseos de los padres de que sus hijos sigan estudiando.

Los resultados coinciden con las hipótesis en la mayor parte de los casos. Comenzando de nuevo con lo trabajos comparativos que incluyen esta variable, en 6 de los 7 países del África Occidental del artículo de Huebblér *et al.*, residir en un entorno urbano aumenta significativamente las probabilidades de ir a la escuela; sólo en Costa de Marfil es negativa y significativa esta variables, es decir, que en las ciudades de Costa de Marfil descienden las probabilidades de ir a la escuela. En el informe de UIS, de 13 países, en 7 los chicos y chicas urbanos tienen más probabilidades de estar en la escuela entre los 6 y los 11 años, pero en 6 esta variable no es significativa.¹⁵⁰

Glewwe e Ilias (1996), como avanzábamos, diferencian dos variables: residir en una zona rural y el entorno ecológico o la región, que en este caso se agrupa en dos valores, la costa y las zonas boscosas (que equivalen al sur y al centro del país) y la sabana (regiones del norte). Residir en zonas rurales no hace descender los años de escolarización significativamente, aunque el signo es negativo tanto para chicos como para las chicas. Tampoco es significativo el vivir en la costa o en las regiones boscosas; en cambio sí es significativo residir en la zona de Sabanas y disminuye los años de escolarización. En Kenia, residir en zona urbana no tiene ninguna influencia sobre la escolarización. En Tanzania tampoco era significativa para explicar los años que se ha ido a la escuela. Ser de Zanzíbar, una isla frente a Dar Es Salaam es significativa y tanto baja la edad a la que se empieza a ir a la escuela como aumenta los años de escolarización. En Malí, donde se realiza un análisis más extenso de las pautas de escolarización, la región en la que se vive condiciona la escolarización. En las zonas de Tombuctú o Mopti las probabilidades de estar escolarizados son menores, mientras que son mayores en Sikasso. Ahora bien, a menos que se conozca las características de estas regiones, tal información no nos revela nada. Los

¹⁵⁰ Estos 6 países son Benín, Costa de Marfil, Gambia, Ghana, Nigeria y Senegal. Puede deberse a que estas edades hay en estos países una buena oferta de escuelas primarias en las zonas rurales. Pero también están algunos que antes era positivo. Quizás como llega hasta los 14 años ya ha empezado el abandono en las zonas rurales. Volveremos sobre este tema en el apartado dedicado a la oferta.

chicos y chicas de las regiones del norte de Nigeria, país con territorios claramente diferenciados, tienen por su parte, un poco menos de probabilidades de ir a la escuela que los de otras regiones. Aquí los autores plantean la hipótesis de que puede existir una relación con la religión mayoritaria, el Islam, ya que los niños que no van a la escuela oficial o laica pueden estar acudiendo a escuelas coránicas, información que no se incluye en las encuestas. Ello no hace más que reforzar la idea de que se pueden constatar las diferencias educativas regionales dentro de un país, pero que es necesario conocerlo bien para extraer una conclusión que sea válida tanto para la interpretación como la toma de medidas educativas.

¿Tiene unos efectos distintos el lugar de residencia según el sexo? No en Ghana, como hemos visto y tampoco en los países que aparecen en la investigación de Huebblér *et al.*: sólo en Costa de Marfil, el ser urbano no era significativo tanto entre las chicas como entre los chicos, como ocurría cuando con el análisis total; la sola diferencia era que allí era significativamente muy leve, si bien el coeficiente era muy pequeño.

4. Etnia y religión

Al describir la organización social de los Ewe y los Asante veremos que todo lo que suele resumirse en la variable etnia tiene poco valor si no se encuentran realmente normas que puedan tener una influencia en la escolarización, al margen de que ciertos pueblos mantienen unas formas de vida en la que la escolarización no es su prioridad o no pueden acceder a ella como quisieran. Algunos pueblos, por su ubicación geográfica tienen una más larga tradición de contacto con la institución escolar mientras que otros van adaptándose, voluntaria u obligatoriamente. Además, interaccionan y se relacionan muchas variables para poder hablar del efecto de esta etnia organización en el hecho escolar. No obstante, muchas de las investigaciones siguen incluyendo esta variables, aunque carecen de cualquier tipo de comentario o explicación, tan sólo se señala el hecho de que los miembros de tal pueblo tiene más probabilidades que otro de estar escolarizados o de alcanzar tal curso.

Con la religión pasa algo similar. Por una larga tradición de resistencia a las escuelas europeas – identificadas con las religiones cristianas- la pertenencia al Islam se ha visto como una variable que influye negativamente en la escolarización, sobre todo con las chicas. De las llamadas religiones tradicionales o africanas, que han querido vincularse al primitivismo y a un tipo de vida en el que se mantendrían al margen de las nuevas formas de organización, en la que se incluía la escuela. A las familias cristianas muchas veces se les supone un interés mayor por la escuela, en tanto las iglesias cristinas disponen de redes de escolarización en todos o casi todos los países africanos.

4.1. Los pueblos, las etnias y las culturas

En las ciudades, donde el contexto es similar aunque la situación de cada familia puede ser distinta, quizás el pertenecer a una etnia u otra puede tener alguna relevancia. El estudio de Shapiro y Tambashe (2001) sobre Kinshasa, capital de la República Democrática el Congo, una de las ciudades

más pobladas de África y en la que se supone que conviven gentes procedentes de los diversos pueblos del país y aun de la región, incluye el efecto de pertenecer hasta a siete etnias (tabla 2, p.369), que en su mayoría es significativo y muchas veces positivo, pese a las variaciones que hay entre el efecto según la edad y la variable que se estudia y el sexo. No se da ningún tipo de información sobre las características de estos grupos, de ahí que la cuestión se resuelva con la escueta frase *"There are also significant differences by ethnic group, again with variability by both age and gender."* (p. 371).

Con el artículo de Glick y Sahn sobre Conakry ocurre casi lo mismo. Se incluye tres variables relativas a la pertenencia a un grupo étnico (en este caso sólo tres, ser Fulani, Malinké o de cualquier otro grupo) cuando se miden los años de escolarización, pero tampoco hay comentario alguno al respecto. El resultado es que no hay ninguna variables significativa excepto la de pertenecer a un grupo étnico que no sean los dos primeros, que es significativa y negativa para las chicas, es decir, hace descender el número de años de escolarización.

Pasando a los estudios de países, el de Glewwe e Ilias sobre Ghana, incluye tres variables de pertenencia a los grupos Akan, Ga-Adangbe y Ewe. De todas ellas, sólo es significativa y positiva la pertenencia a los grupos Ga-Adangbe y Ewe para las chicas, o sea, que aumenta sus años de escolarización. Es interesante resaltar, recordando que ya hemos descrito a los Ewe y los Akan -los Asante forman parte de este grupo- y que los Ewe, como los Ga-Adangbe, son patrilineales mientras que los Akan son matrilineales, que existe la hipótesis (por ejemplo, Shapiro y Tambeshe, *id.*, p. 361) de que los grupos patrilineales escolarizan menos a sus hijas porque al casarse va a cambiar su afiliación y serán otras familias y otros hijos los que se beneficiarán de su educación mientras que sus hijos se mantendrán en la familia. A tenor de esta investigación, sucede lo contrario: los grupos patrilineales muestran una mayor disposición a escolarizar a sus hijas.

En Kenia, de acuerdo con Buchmann, que incluye en su artículo la variable de la etnia a través de la pertenencia a los Kikuyu o los Mijikenda, las probabilidades de escolarizarse son un poco menores entre estos últimos. Quizás por ello, por ser un bien más escaso que entre los Kikuyu, con una larga tradición de escolarización, la educación de los padres tiene un impacto mayor entre los Mijikenda que entre los Kikuyu, los cuales, además, acaso por lo mismo, por cierto desencanto con el sistema educativo, no dan tanto valor como los primeros a la escuela como medio de prosperar. No obstante, como los casos anteriores no hay ni una descripción de la organización de estos pueblos ni nada más que nos lleve a pensar cómo estas características intrínsecas tienen una influencia decisiva sobre la escolarización. Tradiciones educativas de los distintos pueblos.

En Nigeria, de acuerdo con el análisis más detallado que se hace de este país en el informe de UIS, se comparan los tres grandes y mayoritarios grupos étnicos del país, que en este caso se identifican a través de la lengua que hablan: los Yoruba (oeste de Nigeria) y los Igbo (sureste) y los Hausa (norte y mayoritariamente musulmanes y más independientes). Según el análisis las probabilidades de estar escolarizados de los hijos de estos últimos son menores que los de los Igbo y los Yoruba, ambos, máxime estos últimos, con una larga tradición de escolarización.

4.2. La fe y la escuela

Si la etnia aparece sólo en algunas investigaciones, es más frecuente encontrar la religión dentro de los factores que influyen en la demanda de la educación. En ocasiones se incluyen las religiones mayoritarias de cada país, pero en otras sólo el Islam y las llamadas religiones tradicionales o animistas, de las que se intuye, como hemos mencionado antes, que pueden tener un efecto negativo sobre la escolarización. Por otra parte, casi siempre se busca si la pertenencia religiosa de una familia afecta de forma diferente a chicos y chicas.

Precisamente, en Ghana, país del que ya conocemos su composición religiosa, (Glewwe e Ilias, *id.*), el ser de familia musulmana o que practique lo que en esta ocasión se llama religión tradicional afecta significativa y negativamente la escolarización de los chicos pero no la de las chicas, aunque también el signo es negativo, lo cual constituye una sorpresa para los autores y una refutación de la hipótesis de que estas religiones discriminaban sólo a las chicas. Glewwe e Ilias atribuyen a que una parte importante del sistema educativo esté formado por escuelas cristianas el hecho de que las familias de estas religiones tengan una vinculación más fuerte con la escuela. Bommier y Lambert, por su parte, escogen como variables religiosas el que las familias sean católicas, protestantes o de otras religiones, quedando el Islam como referencia o categoría omitida, ya que no se incluye en la última categoría. De las dos variables que se estudiaban, la edad de entrada en la escuela y los años de escolarización, el ser católico o protestante disminuye significativamente la edad de entrada en la escuela y aumenta los años de escolarización, mientras que el pertenecer a otras religiones no incide significativamente en la edad de entrada en la escuela, pero sí lo hace, y de modo positivo, en los años de escolarización. Todo parece indicar, que en estos países el ser musulmán tiene un efecto negativo sobre la escolarización, aunque ahí donde se separa el efecto según el sexo no son las chicas las más desfavorecidas.

Pasando a las ciudades, el estudio de Durand las 7 ciudades son muy distintas por su religión, ya que algunas de ellas son capitales de países que en su mayoría son musulmanes, como son Dakar, Niamey, Bamako y en menor medida Ougadougou, mientras que Lomé y Cotonou son esencialmente cristianos. Abidján se encuentra cerca de estos últimos pero es más diversa en cuanto a la religión. La descripción que se hace de cada ciudad muestra que en las de mayoría cristiana la escolarización es mayor, pero igualmente dentro de cada ciudad hay diferencias entre las familias de distintas religiones: musulmanes, animistas o de otras religiones están sistemáticamente menos escolarizados que católicos, protestantes, de otras variantes cristianas o de personas que se declaran sin religión, que apenas superan el 1% (tabla 5, p. 14). Se explica por un rechazo a una escuela-institución contraria a las tradiciones o enfrentamiento entre formas de organización.

El análisis muestra sólo el impacto de la religión musulmana para el total de la población y para los chicos y las chicas. En Ougadougou y Abidján, ciudades con la presencia del Islam es relevante pero no mayoritaria, el pertenecer a esta religión disminuye la escolarización significativamente tanto entre chicos como chicas; en la primera ciudad el efecto es un poco mayor para las chicas y en Abidján para los chicos. En Lomé y Cotonou (mayoritariamente cristianas) y Bamako y Niamey (casi totalmente

musulmanas) pertenecer al Islam no es significativo en ningún caso. No se teme que la escuela sea un peligro para la identidad. En Dakar, ciudad también mayoritariamente musulmana, sí desciende significativamente la probabilidad de escolarización si se es de familia musulmana, pero su impacto es un poco menor entre las chicas que entre los chicos.

En Kinshasa (Shapiro y Tambashe, 2001), ciudad con presencia de múltiples religiones, aunque en su mayoría son cristinas –las familias Islámicas son escasas, al menos tanto como para no incluirlas separadamente como categoría de la variable religión–, el impacto de las religiones es un poco desconcertante, según se aplique a un fenómeno o a otro y a los chicos y a las chicas. Además, hay religiones que parecen propias del país como la Kibanguista. Precisamente, esta última tiene en cualquier situación un efecto significativo: hace descender las probabilidades de las chicas de llegar tanto a cuarto de primaria como a tercero de secundaria y las de los chicos de llegar tercero de secundaria pero aumenta la de los chicos de llegar a cuarto de primaria. El ser protestante disminuye significativamente las probabilidades de las chicas de llegar a tercero de secundaria, pero aumenta la de los chicos de llegar a cuarto de primaria. El pertenecer a otras religiones disminuye significativamente tanto en chicas como en chicos, las probabilidades de llegar a los cursos que se estudian. Finalmente, el hecho de no tener religión, es significativo y positivo tanto para chicas como chicos, a la hora de alcanzar tercer curso de secundaria, pero significativo y negativo para los chicos si se mide llegar cuarto de primaria. Así se resumen las conclusiones, quedando sin explicación el efecto de la religión: *“Religious differences in educational attainment are also evident, with some variation in both gender and age group.”* (p. 371).

5. Estatus familiar de los menores. Orfandad, confianza o adopción y trabajo infantil

Los grupos de variables que, junto a la educación y la renta, más presencia y relevancia han tenido en los estudios de la demanda educativa son los relacionados con lo que se ha llamado el estatuto y las funciones de chicos y chicas con edades escolares. Dentro de este grupo de variables – intrafamiliares, según Durand (2006) suele incluirse, además del género y de la edad que ya hemos tratado, la relación de los menores con el resto de personas que viven en el hogar, especialmente con el llamado cabeza de familia o de hogar, esto es, si se trata de personas, niños en este caso, confiadas; si llevan a cabo algún tipo de trabajo (ya sea como empleados domésticos o cualquier otro trabajo) o si están en alguna situación personal específica como es la orfandad.

5.1. La orfandad

La circulación de niños dentro de una familia o linaje o entre familias es uno de los hechos sociales más estudiados en África desde distintas disciplinas sociales. También lo es el trabajo infantil y por ello se dedica a estos dos fenómenos secciones especialmente detalladas. Sin embargo, una de las características de los niños que no suele recibir tanta atención es el de su orfandad y la influencia que tiene en la educación. Como indican Ainsworth y Filmer (2006) es un tema que ha cobrado relevancia debido a los estragos que causan enfermedades como el SIDA entre las familias de distintas regiones del

mundo, muy especialmente las africanas. No sólo hay que destacar los efectos de esta enfermedad sino la de otras (malaria, por ejemplo) y las de las carencias sanitarias y alimenticias de las familias africanas, que provocan cada año miles de huérfanos. El temor es que los niños huérfanos no accedan –por falta de medios, por residir con una familia que no es la suya- a la educación del mismo modo que el resto de la población de su edad.

El artículo de Ainsworth y Filmer es el intento más reciente de mostrar cuál es la situación educativa de los huérfanos para que se pueda decidirse si son necesarias políticas específicas y universales para este colectivo, como parece sugerirse desde ciertas organizaciones (*id.* p.1099). Estudios previos habían relativizado ya previamente el problema mostrado que efectivamente influía en la escolarización -con problemas concretos de abandono o retraso escolar- pero menos que otras variables, y que ello dependía de si se era huérfano de padre, de madre o de ambos, y del lugar de residencia una vez que el niño se queda huérfano. Incluso en ocasiones tiene más peso la enfermedad de uno de los progenitores, que puede exigir el cuidado de la familia, incluidos sus hijos, que la orfandad en sí. Por eso la aplicación de políticas sanitarias, pese a no ser estrictamente educativas influyen positivamente en la escolarización. El estudio de Ainsworth y Filmer proporciona información de todas las regiones del mundo y su conclusión no es muy distinta a aquéllas, ya que no existe una relación universal, ni siquiera mayoritaria entre la orfandad y la no escolarización. En algunos países la orfandad era significativa pero en otras no, resultado que desaconseja los grandes programas internacionales justamente porque hay países donde los problemas escolares tienen otra causa. Con todo hay que aclarar que si este tipo de estudios marcan las grandes tendencias y demuestran que no se pueden aplicar las mismas medidas en todos los países y ni siquiera en todas las regiones, también esconden casos concretos donde la incidencia de la orfandad sí es importante. Es más, como se observa en la tabla 1 del artículo, son pocos los países en los que realmente no hay diferencias significativas de escolarización entre los no huérfanos y los huérfanos de cualquier tipo. En Ghana, por ejemplo y según tres encuestas de distintos años, son los huérfanos de padre quienes están escolarizados en menor medida; en Togo los que tienen menor escolarización son los huérfanos de padre y de ambos padres según una encuesta de 1998 y de acuerdo con otra de 2000, no hay diferencias de escolarización (tabla 1, pp. 1110-1111).

Esta heterogeneidad inesperada según los autores podría ser resultado de las diferencias de renta: los huérfanos residentes en hogares ricos estarían tan escolarizados como otros niños del mismo lugar, pero no así los de hogares pobres. El resultado es que no aparece una pauta tal, ya que las diferencias son similares entre huérfanos ricos y huérfanos pobres respecto de otros niños, pero las diferencias que se mantienen son las de la renta. ¿Aumentan las diferencias de género entre los huérfanos? En la mayoría de países no, pero sí hay casos excepcionales. En Togo, por ejemplo, las diferencias entre chicas y chicos huérfanos de ambos padres son mayores que entre los no huérfanos, lo que significa que la orfandad afecta negativamente a las chicas.

Lloyd y Blanc (1996) también incluyen la orfandad en su análisis, pero sólo contemplan dos posibilidades: orfandad de padre o de madre, o sea, se excluye la posibilidad de ser huérfano de ambos.

Si lo que se mide es la probabilidad de estar escolarizado entre los 10 y los 14 años, de los siete países en ninguno de ellos el ser huérfano de padre o de madre disminuye las probabilidades de estar escolarizado, pero en Kenia y Malawi, que el padre esté vivo sí aumenta la escolarización significativamente, mientras que en Níger y el mismo Malawi es el hecho de que la madre esté viva lo que aumenta las probabilidades de estar escolarizado. En ninguno de estos casos las chicas o los chicos se ven más afectados. Por lo que hace a la probabilidad de haber acabado cuarto curso, de nuevo en ningún caso la orfandad de padre o de madre afecta significativamente la escolarización. No obstante, en Tanzania y en Namibia que el padre esté vivo aumenta las probabilidades de llegar a cuarto. Que la madre esté viva aumenta la escolarización en Malawi y en Namibia, o sea, que el tener a los padres sí ayuda a la escolarización. Ambos estudios coinciden al señalar que el hecho de que esta situación no afecte a la escolarización al menos tanto como se creía se debe a la acogida y ayuda entre las familias o dentro del linaje.

5.2. Confianza y adopción

Cotidianamente, quien pase por el ÁSS conocerá niños y adolescentes que no viven, ya sea por un período largo o corto, si bien pocas veces definitivo, con sus padres biológicos, sino con parientes más o menos lejanos o aun con familias con las que no existe parentesco. *Child fosterage* o *circulation des enfants* son dos de los nombres con los que se conoce esta práctica y los *fostered children* o los *enfants confiés* son los chicos y chicas que se hallan en tal situación. En términos generales, este hecho consiste en la cesión, la confianza -o, del otro lado, la adopción y la acogida-, no necesariamente con un fin concreto, de uno o varios hijos de una familia biológica, sea cual sea el tipo de hogar o grupo doméstico en el que se encuentren, hacia otras familias u hogares, con los que se mantiene, en la mayoría de los casos, una relación de amistad, conocimiento, o parentesco. Este hecho puede adoptar múltiples formas, incluso la del intercambio de hijos en el presente o en el futuro, fenómeno que Ezembé (2003) llama *échange différé*. Es uno de los elementos más característicos de la organización familiar de muchos pueblos africanos, quizás la forma más nítida de la solidaridad dentro de los grupos de parentesco, y puede condicionar las decisiones y prácticas que dichas familias toman respecto de la educación de sus hijos o de cualquier otro aspecto económico, social o demográfico de su existencia. Se trata de una práctica común en África, pero se encuentra asimismo en puntos de Asia u Oceanía. No obstante está más extendida en África y, concretamente, en África del Oeste, donde se caracterizaría por su amplitud, y por la edad temprana en la que los hijos adoptados cedidos o confiados dejan su casa (Isiugo-Abanihe, 1985).

El propio Isiugo-Abanihe diferencia cinco tipos de adopción o confianza, con la salvedad de que no se trata de situaciones excluyentes, como parece plantear, sino que pueden solaparse, ya que puede haber un fin que explícitamente pese sobre el resto, pero es posible que coincidan varios motivos para realizar el desplazamiento de los hijos, si bien de la combinación de estos cinco tipos aparecen la práctica totalidad de los casos que pueden encontrarse.

1. *Kinship Fostering*. La mayoría de los casos de adopción tiene lugar dentro del clan o del linaje, cuyos miembros tienen la obligación de asistirse mutuamente, sobre todo en caso de necesidad o de urgencia. El elemento de parentesco está presente en adopciones provocadas por otros motivos, pero la cesión o a la adopción tienen un valor intrínseco y afectivo. A éste tipo de adopciones se refiere Isiugo-Abanihe. El objetivo de la cesión puede ser mantener la unidad o el vínculo del linaje con parientes que viven lejos, compensar emocionalmente a un familiar que no ha podido tener hijos o que necesita de compañía o incluso de un cierto cuidado. Entre los Ibo de Nigeria, por ejemplo, la abuela que consigue cuidar de muchos nietos se rodea de un hálito de prestigio, a la vez que acumula bienes (alimentos, dinero) que los padres de estos mismos nietos le proporcionan, ya que no se ignora que a la vez se produce una redistribución de los recursos. En algunas etnias está establecido el sentido de la cesión y en qué hijo recae la responsabilidad, pero no siempre se regula, aunque en muchos casos la adopción suele hacerse con los padres de los padres o con sus hermanos.
2. *Crisis fostering*. Este tipo de adopción es resultado de situaciones puntuales problemáticas como pueden ser la separación de un matrimonio, la muerte de uno de sus miembros, embarazos imprevistos, una crisis económica o agrícola y guerras o conflictos políticos graves. A principios de los noventa, la crisis política y los conflictos violentos que tuvieron lugar en Togo provocaron que muchas familias Éwé trasladaran a sus hijos con sus parientes en Ghana, donde no había peligro. Isiugo-Abanihe apunta que casos de temor a la brujería, a otra esposa del marido en matrimonios poligámicos o que exista el precedente de un hijo que haya muerto pueden ser también motivo de desplazamientos de los hijos. Se trata de adopciones que acaban cuando la crisis ha desaparecido.
3. *Alliance and apprenticeship fostering*. Como ocurría en Europa siglos ha, una familia entregaba a su hijo a otra familia para que aprendiera un oficio y se le educara; las familias africanas también envían a sus hijos a otra casa para aprender un oficio y trabajar, en el taller o en la casa, consiguiendo así financiar su propio aprendizaje. Según Isiugo-Abanihe las familias creen que es un medio de educar mejor a sus hijos e incluso un canal de movilidad social, si bien también puede ser un medio para saldar una deuda. Uno de los casos que encontramos respondía parcialmente a este modelo: la propietaria de una peluquería con varias aprendices había adoptado a una de ellas, ya adolescente y previo acuerdo con su familia para que, a cambio de realizar tareas domésticas, viviera con su familia.
4. *Domestic fostering*. El desempeño de tareas domésticas, normalmente por parte de una chica o niña, es uno de los motivos por los que hay una adopción. Al hablar del trabajo infantil dedicaremos un apartado al trabajo doméstico, pero puede avanzarse que es una cesión o adopción que ocurre normalmente fuera del linaje o del parentesco. Detrás de esta cesión hay motivos económicos pero también pueden ser educativos. A cambio del trabajo (ayudar a la

madre en el cuidado de los hijos y otras tareas) la familia se compromete a cuidar y a escolarizar a la persona confiada, sobre todo si no es aún adolescente. La dirección de este cambio suele ser del ámbito rural al urbano y dentro del urbano. La OIT cree que es una situación susceptible de caer en la explotación y en las peores formas de trabajo infantil, aunque las condiciones en las que se realizan son las que marcan si es el caso. Ahora bien, gracias a este tipo de adopción algunas chicas se mantienen a sí mismas, es decir, gracias a su trabajo y a vivir fuera dejan de suponer una gasto para sus padres o incluso pueden ir a la escuela, si bien con unas condiciones más pobres.

5. *Educational Fostering*. Por educación aquí entendemos tanto la escolarización como la socialización de la persona, esto es, del niño que está formándose, ya que ambos fines son uno de los motivos que llevan a las familias a confiar y a adoptar a hijos de otras familias. En el apartado correspondiente ampliaremos este tema, básico para entender la escolarización, ya que el intercambio de niños es la expresión más clara de la solidaridad familiar la hablar de la educación, pero se trata normalmente de casos en los que una familia con pocos recursos, que vive en zonas con estructuras escolares deficientes o cuyos hijos no obtienen buenos resultados, los envía con parientes que pueden tener más recursos o vivir en la ciudad y tener acceso a mejores infraestructuras escolares. Bien porque se considera una obligación, bien porque ellos ya recibieron ayuda en sus momento, la familia que adopta está obligada a educar al hijo confiado en la misma medida que el propio, si bien no siempre es así. Además puede darse el caso de que un hijo cambia de hogar simultáneamente con fines escolares y educativos: se piensa que otros parientes educarán mejor y más duramente al hijo que no pueden controlar o que no obtiene buenos resultados en la escuela, postura que compartían muchas familias europeas de hace siglos, como muestra De Maus. En todo caso, la escolarización de los hijos es el principal motivo de adopción y de confianza, incluso de intercambio de hijos entre las familias.

Los estudios consultados, la mayor parte de los cuales se derivan de censos y encuestas de población, suelen utilizar dos o tres maneras de medir este fenómeno y su extensión. Puede preguntarse a las familias si tienen hijos menores o con edades acotadas (6-14 años, por ejemplo) que no vivan con ellos; o bien si acogen a hijos de otras familias o incluso a los propios menores que habitan en una casa si están con sus padres o no. Cuanto más precisas sean las preguntas, con mayor detalle se podrá conocer la extensión del fenómeno y todas sus características, pero a grandes rasgos estos son las medidas que se dan. Posiblemente lo más adecuado es combinar tales porcentajes, complementándose unos a otros. Es fundamental conocer cuantos hijos no viven con sus familias, pero también cómo estos se distribuyen. El porcentaje de familias que ceden hijos suele ser menor que el de familias que los acoge y ello, aunque de modo impreciso, puede mostrar una cierta tendencia a que los hijos de una familia, cuando se ceden dos o más, pueden ir a distintas familias. En ningún caso debe tomarse dos medidas distintas para comparar la situación en dos o más países.

He aquí algunas de las cifras de varios países del ASS que hemos encontrado. De principios y mediados de los setenta Isiugo-Abanihe (1985) proporciona los siguientes datos: aproximadamente un tercio de las madres de entre 15 y 34 años de Ghana, el 40 % de las madres de la misma edad en Liberia y el 24% de las mujeres de todas las edades de Ibadan (con hijos menores de 15 años), al oeste de Nigeria, declaraban que alguno de sus hijos no vivía con ellos. D. Jonckers (1998), por su parte, muestra que, a comienzos y mediados de los noventa, aproximadamente entre el 20 y el 25% de los hogares de varios países de distintas regiones de África acogían a uno o más *enfants confiés* menores de 15 años, aunque se cuenta con excepciones notables como Nigeria, donde este porcentaje alcanza el 6,9%, Ghana, 14,5% o, del lado contrario, Namibia, 37%, o Senegal, 32%. El artículo de Lloyd y Blanc (1996) da estas cifras para años similares: exceptuando a Namibia, con unos porcentajes muy superiores, entre el 17 y el 22% de las chicas de entre 6 y 14 años no vivían con sus padres y entre el 13 y el 19% de los chicos de esa edad se encontraban en la misma situación.

Sin embargo, no necesariamente se produce este fenómeno en la misma medida en todas las regiones de un país; incluso dentro de una misma región pueden encontrarse diferencias tanto en la extensión como en la naturaleza del fenómeno. Isiugo-Abanihe (*id.*) señala como ejemplo que entre las etnias del sur de Ghana y Togo, la movilidad y la circulación de niños es mayor que entre las del norte, en lo que pueden influir tanto variables culturales o de organización propia, como ligadas a los medios de producción y al modo de vida: los Mole-Dagbani, los Tem, los Gurma o los Tallensi del norte de Ghana y Togo no tienen por norma ceder a sus hijos (Isiugo-Abanihe, *idem*, p. 62), pero, dentro de su región, la condiciones de vida de una familia a otra no son tan distintas como para incentivar ampliamente la circulación de hijos. Por su parte, entre los Éwé, los Akan y los Ga-Adangbé, la circulación es mayor. No son etnias que tengan normas claras de circulación de hijos, como los Kotokoli del mismo Togo, que ceden uno de cada seis de sus hijos (Jonckers, *idem*, p. 193) o los Gonja de Ghana, cuya norma es enviar a los hijos con el hermano del padre y a las hijas con la hermana del padre, pero sí se encuentran en una zona de mayor actividad económica y posibilidades, donde un miembro del linaje puede encontrarse en una buena situación para acoger unos hijos que van a tener muchas más posibilidades de escolarizarse por ejemplo. Hay, con todo, y pese a que la circulación puede considerarse un fin en sí misma y no sólo una salida ante crisis puntuales, una serie de circunstancias que lo favorecen como la viudedad o la separación de un matrimonio o el sexo de la persona confiada, ya que las chicas lo son en mayor medida dado que se considera que pueden ejercer trabajos domésticos mejor que los chicos. Además, existen unas tendencias: Isiugo-Abanihe (*id.*) muestra que es a partir de los 4 años cuando se producen la mayor parte de las circulaciones y que, con los datos con los que él hizo el estudio, la mayoría de los desplazamientos tenían lugar dentro del ámbito rural, en concreto el 63%, en tanto que en el 8% la dirección del desplazamiento era de ámbito urbano a rural, el 5% de rural a urbano y el 24% dentro del urbano. El proceso de urbanización que han experimentado las sociedades africanas desde esos años habrá cambiado estos porcentajes y es probable que haya ganado peso el desplazamiento de zonas rurales a urbanas, si bien aún se dan en todos los sentidos.

¿Qué efectos puede tener esta práctica sobre la escolarización? Los primeros estudios de esta práctica fueron antropológicos y el conocimiento de la naturaleza de esa práctica nos ayuda a entender algunas de las repercusiones que ha tenido sobre la escolarización. Los artículos de Jonckers, Isiugo-Abanihe o el libro de Ezembé resumen algunos de estos trabajos, coincidentes en muchos aspectos. Se trata de una práctica africana muy antigua, uno de cuyos principales componentes es una determinada concepción de los hijos de una familia y de la infancia. La aceptación de la familia extensa y de las normas de parentesco implica que el hijo de un pareja no pertenece solamente a ésta sino que es sobre todo un miembro del o de los linajes y ello da lugar a unos deberes y a unos derechos por ambas partes: a ceder el hijo si se cree conveniente y a cuidar de él como si fuera un hijo propio quien lo recibe. Por otra parte, el hijo o los hijos además de un bien en sí mismo con un valor afectivo grande para sus padres, son mano de obra, una ayuda para el futuro o incluso un consuelo o un ayuda para parientes que están solos o no han podido tener ellos mismo hijos, es decir, en el niños coinciden distintos valores que toman mayor o menor importancia según las circunstancias. El niño no necesariamente vive la cesión como un trauma, sino como un hecho cotidiano, ya que para él pueden ser tan importantes los recursos de sus padres como de su familia extensa.

Con todo, la circulación de los hijos es una práctica social menos sistematizada y automática que algunas normas de parentesco o de matrimonio, como pueden ser el intercambio de mujeres o ciertas donaciones o intercambios materiales. El hecho de que algunas etnias tengan unas normas estrictas al respecto no es generalizable. No obstante, en el caso de que haya una cesión de hijos sí pueden seguirse las normas de filiación, parentesco o incluso de residencia, como el que los hijos de linajes patrilineales tengan mayor tendencia a vivir con la familia del padre o el caso contrario en el caso de los matrilineales, o que el primer hijo o la primera hija se cedan respectivamente al hermano de la madre o a la hermana del padre. Quizás el hecho de ser algo temporal y que puede responder a unas necesidades concretas explica que no esté tan sistematizado. Ello no quiere decir que la cesión no tenga unas reglas y no sea un hecho controlado socialmente: lleva implícitos unos compromisos y unas normas, aunque no siempre se cumplan. Los padres, por su parte, conservan sus derechos y deberes con los niños y a la familia que recibe, sobre todo si es del mismo linaje, aunque vivan lejos, se le suponen unos compromisos, implícitos en la confianza. Además, puede llegar a establecerse un vínculo de reciprocidad: Ezembé (2005) hablaba de *échange diféré*, un intercambio que puede cumplirse en el presente o en el futuro: quien ha sido un *enfant confié* puede acoger en el futuro a un hijo o un familiar de quien le ha cuidado. Ezembé (2005) se refiere también a otra modalidad de compromiso, la *adoption culturellement prescrite*, que establece la obligación de acoger a quien ha quedado huérfano o en una situación igualmente complicada. En general, la persona que recibe tiene la obligación de cuidar al confiado como si fuera su hijo, pues la base de este intercambio es el parentesco y las obligaciones que se suponen; no se trata de un intercambio exclusivamente económicos, pero, según las circunstancias de la adopción pueden negociarse unas condiciones como que el padre puede ayudar económicamente un tiempo o que el niño retorne cuando haya pasado un tiempo o haya acabado un ciclo escolar. Con todo, el control que

ejerzan los padres dependerá sobre todo de la distancia física que separe a las familias o de su capacidad de obtener información e incluso de las posibilidades de volver a cuidar a su hijo. No obstante, al ser un proceso flexible puede dar lugar a traiciones dentro de la propia familia por no cumplir con los compromisos o incluso se puede llegar a situaciones de abusos, lo que llevará a una pérdida de la confianza y a la rotura del pacto, pero difícilmente a una compensación. Aun dentro de la propia familia no sólo no se cumplen lo esperado sino que se abusa y maltrata. Por otra parte, las adopciones fuera de la familia vienen motivadas por cuestiones laborales y en ellas el compromiso es resultado de una negociación, si bien no estrictamente comercial, ya que puede influir la existencia de amistad u otras circunstancias. Según la naturaleza de la cesión y la necesidad de la familia que confía a un hijo en este contexto y la capacidad de controlar lo que efectivamente hace, la situación del *enfant confié* puede llegar a convertirse en una explotación y una pesadilla o una etapa más, que incluso puede permitir su escolarización. Los casos de las dos chicas que trabajaban como domésticas y de la chica que trabajaba en el mismo trabajo y al mismo tiempo era aprendiz de peluquera se caracterizaban por una misma relación: se acogía para mantener y educar a cambio del trabajo, pero sin saber quien toma las decisiones.

Ahora bien, pese a tratarse de un hecho tan arraigado en los países africanos y que se encuentra cotidianamente –volveremos extensamente sobre él en el último capítulo–, ninguno de las investigaciones que hemos citado a lo largo del capítulo incluía de forma explícita esta variable. Un trabajo de M. Pilon (2003) nos permitirá cubrir este vacío, aunque sea muy superficialmente. Para Pilon, que compara seis países de África del Oeste, la relación es sobre todo ambivalente, dependiendo mucho del lugar o ámbito geográfico hacia el que se dirige la confianza. Salvo en uno de los países que aparecen en su trabajo, los chicos y chicas confiados en medio urbano están menos escolarizados que los hijos de la persona a la que se los ha confiado mientras que en la zona rural la situación es la contraria. Será con el estudio de la situación en Ghana y Togo donde podremos extraer alguna conclusión más sobre este tema-

5.3. Trabajo infantil

¿Puede definirse como trabajo infantil toda aquella actividad que realizan los niños o adolescentes que no sea ir a la escuela ni dedicar tiempo al ocio, a jugar o a no hacer nada? ¿Es el aprendizaje trabajo infantil? ¿Y las actividades domésticas? ¿Y el trabajo agrícola con padres y otros parientes en momentos concretos? ¿Qué criterios y qué dimensiones deben contemplarse para definir este hecho y comprender su naturaleza? ¿Basta la edad y el número de horas trabajadas? ¿Están en la misma situación quien a los 8 años trabaja como empleada del hogar en una casa que no es la suya, quien vende, con 14 años, pan en su pueblo o quien trabaja a los 13 años los fines de semana ayudando a un zapatero?

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) y otras organizaciones reconocen que no toda actividad económica que realizan personas con menos de 18 años debe considerarse trabajo infantil, ya

que, ejercidas bajo ciertas condiciones resultan aun beneficiosas tanto para quien la ejerce como para su entorno. Para definir el trabajo infantil, la OIT utiliza dos criterios: (convención 138 de 1973 sobre la edad mínima obligatoria para trabajar): la edad y el tiempo de ejercicio de la actividad. En primer lugar, dicha convención establecía que la edad mínima para trabajar eran los 15 años pero que, en ningún caso, tal edad podía ser inferior al fin de la escolarización obligatoria. No obstante, la misma convención admite que en ciertos países pobres donde la economía y el sistema educativo no están suficientemente desarrollados esta edad mínima se rebaje hasta los 13 o los 14 años. Además, por debajo de estas edades (hasta los 13 o 14 años para los países con un edad mínima de 15 y hasta los 12 en aquéllos con edades mínimas inferiores) se acepta que pueda trabajarse en los llamados trabajos ligeros. Éstos son los realizados durante un período limitado (no más de dos horas al día) con la condición de no ser un peligro para la salud, el desarrollo moral, psíquico y físico del niño y no impedir su escolarización o formación. Con otras palabras, entre los 5 (los menores de esa edad no se tienen en cuenta) y los 11 años cualquier actividad que requiera más de una hora a la semana es trabajo infantil; entre los 12 y los 15 años todo trabajo de más de dos horas al día de duración también es trabajo infantil. Además, entre los 15 y los 18 años se consideran trabajo infantil sólo aquellas actividades consideradas peligrosas, esto es, cuyas condiciones puedan dañar la integridad física y moral de quien las ejecuta, incluso si tiene la edad legal para ejercerlas. Ahora bien, esta definición engloba tal cantidad de situaciones que en el seno de la OIT se firmó una nueva convención (la 182, de 1999) sobre las peores formas de trabajo infantil, para concretar aquellas actividades que, junto al trabajo ejercido por quienes no tienen edad legal suficiente, han de perseguirse y eliminarse prioritariamente. Dos son estos tipos de peor trabajo infantil:

1. Las formas más intolerables del trabajo infantil, entre las que se encuentran: la esclavitud, la explotación y formas análogas de trabajo; los trabajos resultantes del tráfico y la venta de niños, la servidumbre como pago de deudas; el reclutamiento forzado para luchar en conflictos armados y la prostitución y la participación en la producción de materiales o espectáculos pornográficos o en actividades ilícitas como el tráfico de drogas.¹⁵¹
2. Aquellos trabajos que, por sus condiciones y naturaleza puedan perjudicar la salud, la seguridad o el desarrollo moral y psíquico (lo que incluye la asistencia a escuela) del niño o del adolescente. Son los

¹⁵¹ El reciente informe *Rompamos las cadenas del trabajo infantil* de *Save the Children* calcula la incidencia y describe con ejemplos estas peores formas de trabajo infantil. Informes de este tipo buscan, legítimamente, provocar un impacto emocional, pero no por ello cuentan falsedades. Así, se estima que de los 218 millones de niños trabajadores en el mundo, 8 bajo las peores condiciones, a veces de esclavitud. Por ejemplo, unos 800.000 niños estarían expuestos a la trata en varios países del África Occidental; cerca de 40.000 niños trabajarían en minas de la República Democrática del Congo y en el Sahel 200.000 lo harían en minas de oro y canteras. Finalmente, en explotaciones agrarias estarían metidos unos 132 millones de niños. Además, los matrimonios forzados o concertados y el trabajo doméstico pueden llegar a ser formas de explotación, sin olvidar la participación de niños soldados en guerras como las de la R.D. del Congo, Sierra Leona, Liberia, Uganda o Angola. Al respecto, puede leerse la novela de Amadou Kourouma, *Alá no está obligado*, narración del itinerario de Birahima, niño de la calle de Abidjan convertido en niño soldado en Liberia y Sierra Leona.

llamados trabajos peligrosos. Cada país debería marcar cuáles son estos trabajos a abolir, pero la OIT redactó la recomendación 190 en la que presentaba bastantes ejemplos, tales como trabajos que exponen a los niños a maltratos físicos, psíquicos o sexuales; trabajos efectuados bajo tierra, bajo el agua, en alturas peligrosas o espacios cerrados; trabajos ejercidos con máquinas o material peligroso o que implican llevar cargas pesadas; trabajos realizados en contacto con sustancias peligrosas o en condiciones de temperaturas inadecuadas o ruido excesivo y trabajos ejecutados en unas condiciones particularmente difíciles de duración excesiva o durante la noche.

En resumen, hasta los 15 años, todo trabajo que no sea ligero es trabajo infantil, pero no toda tarea tiene igual consideración, sino que algunas, por las condiciones bajo las que tienen lugar, son mucho más perjudiciales y su eliminación es apremiante. Ello no impide que algunos estudios hayan intentado introducir nuevos criterios a esta definición. El trabajo de Gibbons, Huebler y Loaiza (2005) sostiene que es insuficiente si no incluye el trabajo doméstico como una de las principales formas de trabajo infantil. No sólo son importantes el trabajo agrícola y el comercial, sino que, aunque los datos son escasos, el trabajo doméstico es un tipo de trabajo infantil muy extendido, especialmente entre las niñas. Consideran que entre los 5 y los 14 años más de 28 horas de trabajo doméstico en la casa familiar o en casa de terceros es trabajo infantil. Por su parte, Kiellán y Tovo (2006) argumentan que tan importantes como las horas o la edad son las condiciones bajo las cuales se ejercen; incluso puede decirse que son las condiciones de este trabajo las que caracteriza el trabajo infantil. Hay tres ámbitos o circunstancias que imprescindiblemente han de tenerse en cuenta para definir el trabajo infantil: las características de la actividad, las características del entorno y las características del niño. Concretamente piensan en la duración del trabajo, el período en el que se realiza, la dureza o riesgo del mismo o su valor educativo; las condiciones higiénicas, la distancia a casa, los temores a represalias si se equivocan; en cuanto a las características del niño, las horas de sueño, la alimentación, la responsabilidad, la edad, la energía derrochada.

El último informe de la OIT (2006) estima que en 2004 había 165,8 millones de niños trabajadores de entre 5 y 14 años en el mundo, de los cuales 74,4 estaban metidos en algún tipo de trabajo peligroso, esto es, el 13,7% y el 6,2% de tal grupo de edad. La casi totalidad se encuentra en países pobres. El número total de niños trabajadores y su incidencia se han reducido desde el 2000, cuando los porcentajes eran del 15,5% y del 9,3%. También se redujo el número de adolescentes de entre 15 y 17 años que desempeñan actividades peligrosas, pasando de ser 59 a 51 millones (del 17,8% a 14,4%). En cuanto a las actividades que ejercen los niños trabajadores, el primario es el principal sector de ocupación, ya que el 69% está implicado en la agricultura, ganadería, recolección o pesca, al que siguen el de los servicios (22%) y la industria (9%).

No hay tantos detalles para las distintas zonas del mundo, ya que sólo se toma como indicador el número y el porcentaje de niños de entre 5 y 14 años activos económicamente, es decir, todos aquellos que trabajan al menos una hora a la semana, excluyendo el trabajo doméstico. Tanto en Asia-Pacífico y América Latina y el Caribe como en el África subsahariana los porcentajes se han reducido entre 2000 y

2004, sobre todo en América Latina y el Caribe, que ha pasado de 16,1% a 5,1%. El porcentaje más alto sigue siendo el del ASS, 26,4% frente al 18,8% de Asia y al de América Latina y el Caribe. La principal diferencia, sin embargo, se encuentra en que el número total de niños trabajadores ha aumentado levemente en el ASS, mientras que se ha reducido en las dos otras zonas: en 2004 el número de niños (5-14 años) económicamente activos en ASS era de 49,3 millones de un total de 186,8 millones.

No hemos encontrado muchos estudios, tanto cuantitativos como cualitativos, sobre la incidencia del trabajo infantil y de las diferentes formas que puede adoptar en el ASS.¹⁵² El estudio de Huebler y Loaiza (2002) a partir de los datos de 25 países, da una media del 30,8% de trabajadores infantiles de entre 5 y 14 años, no existiendo apenas diferencias entre chicos y chicas, ya que incluye como trabajo infantil el trabajo doméstico. Si éste se excluyera, el porcentaje descendería al 25% y las diferencias entre niños y niñas serían mayores y ocultarían parte del trabajo infantil, ya que esta incorporación aumenta del 23,6% al 30,2% el porcentaje de niñas trabajadoras, mientras que el aumento es sólo de 4,5 en el caso de los chicos (de 27% a 31,5%).

La descripción más amplia y comparativa es un trabajo posterior de Gibbons, Huebler y Loaiza (2006) que utiliza las encuestas MICS y DHS de 18 países africanos entre 1998 y el 2000 y la definición de trabajo infantil que incluye el trabajo doméstico. La tabla del anexo se divide entre las distintas situaciones en las que puede encontrarse un niño de entre 7 y 14 años: sólo trabajar, trabajar e ir a la escuela, sólo ir a la escuela y no hacer nada. La incidencia media total (de todos los países e incluyendo a quienes sólo trabajan y a quienes trabajan y van a la escuela) del trabajo infantil entre los niños de 7 y 14 es del 38%, sin apenas diferencias entre chicos y chicas, pero sí las hay entre países: 13 de los dieciocho están entre el 20% y el 40% más o menos, pero destacan algunos casos extremos como Níger o Sierra Leona, donde se estima que el 71,8% y el 58,5%, respectivamente, de los niños trabaja, o Suazilandia donde apenas superan el 10%. El problema está en que no hay una tendencia clara o, a primera vista, unas variables que permitan explicar estas diferencias: geográficamente parece que la incidencia es menor entre los países del sur (Suazilandia, Lesotho, Malawi), pero no así en otras zonas. Malí y Níger, dos de los países más pobres muestran una diferencia de casi 30 puntos, mientras que en países vecinos como Tanzania, Uganda y Kenia la diferencia es de 10 puntos.

En todo caso, la parte más importante de la tabla es la distribución entre las cuatro categorías que señalábamos. La dispersión en todas ellas es amplia: el 41,4% asiste a la escuela solamente, llegando este porcentaje al 70% en Suazilandia, y al 8,9% en Somalia); el 20,1% va a la escuela y trabaja (lo hace el 38,6% en Uganda y el 4,5% en Somalia, si bien una cifra baja no es necesariamente negativa, tal es el caso de Suazilandia); el 16,8% trabaja y no va a la escuela (53,8% en Níger y 2,3% de nuevo en Suazilandia) y el 19,3% ni trabaja ni va a la escuela (49,2% en Somalia y 7,4% en Uganda). De nuevo hay que señalar que apenas hay diferencias entre chicos y chicas. La dispersión es tal que es muy difícil establecer una dinámica general. Globalmente, sin embargo, no puede afirmarse que el trabajo infantil

¹⁵² *L'enfant exploité*, de B. Schlemmer (ed. 1996) es un volumen comparativo muy conocido pero no conseguimos leerlo. Sí el de Verlet (2005) sobre un barrio de Accra, la capital de Ghana.

sea incompatible con la escolarización, pues más de la mitad de los trabajadores infantiles compaginan su actividad con acudir a la escuela, un aspecto sobre el que volveremos.

5.3.1. Los efectos del trabajo infantil sobre la escolarización

Las hipótesis de la que parten muchos estudios suponen que el trabajo infantil es uno de los determinantes de la situación y los resultados escolares: quienes trabajan no pueden ir a clase o sólo durante unas horas o, si pueden asistir, están demasiados cansados para atender o para estudiar después de clase, siempre que puedan hacerlo porque no tienen que trabajar, todo lo cual repercutirá en los resultados (repeticiones, abandonos) y en el aprendizaje. La distribución de los niños entre varias situaciones ya dejaba intuir que la relación es mucho más ambigua y varias investigaciones apuntan en la misma dirección.

Orazem y Gunnarson (2003) repasan algunos de los hallazgos o conocimientos sobre el impacto del trabajo infantil tanto sobre la asistencia como sobre el aprendizaje. El principal resultado es que el trabajo infantil y la escuela son compatibles, aunque depende de cómo se mida: si se toma la matriculación el trabajo infantil tiene poca importancia; no obstante, si se mide la asistencia real a clase el impacto es mayor: citan un estudio hecho en Ghana con datos de finales de los ochenta en el que por hora trabajada la asistencia disminuía en 0,38 horas. En todo caso, existen otras variables que han mostrado su incidencia en la asistencia a clase, como son el aumento de ingresos de la familia o la reducción de los costes de escolarización, a través de becas u otras medidas, el número de hermanos, el sexo, las edades y la distribución de las tareas en casa, que puede provocar que los más pequeños vayan a la escuela mientras los mayores trabajan. En cambio, los estudios sobre el impacto del trabajo en el aprendizaje son más escasos: investigaciones en América Latina han concluido que el trabajo fuera de casa afecta menos al aprendizaje que el doméstico, aunque depende sobre todo de las horas dedicadas.

El estudio más completo sobre los efectos del trabajo infantil sobre la escolarización en África es de nuevo el de Gibbons, Huebler y Loaiza (2003). El propósito del estudio, no obstante, es encontrar los efectos que tiene el trabajo infantil sobre tres aspectos de la escolarización básica o la escolarización de los chicos y chicas de entre 7 y 14 años: la asistencia a la escuela (declarada por los padres), la repetición y el abandono escolar. Es una investigación que venimos citando a lo largo del capítulo porque el análisis incluye otras variables: la edad, el sexo, el área de residencia, el nivel de renta de la familia y los estudios de la madre o del principal responsable de la educación del hijo. Centrándonos sólo en el trabajo infantil, la hipótesis de la que se partía era que éste afectaría, esto es, disminuiría grandemente la asistencia a la escuela. Los resultados, sin embargo, no sostienen esta hipótesis en la medida de lo esperado: en 10 de los 18 países tiene un efecto significativo negativo, en siete su efecto no es significativo y en uno era positivo, Uganda, donde aumentaba en un 2% la posibilidad de ir a la escuela. La media de los 10 países donde su efecto es negativo indicaba, que reducía en un 9% la posibilidad de escolarización; si bien en países como Malí o Senegal este porcentaje es del 14%. Recuérdese, sin embargo, que este tipo de estudios comparativos favorecen que no se apliquen políticas universales

innecesarias pero no deben llevar a la confusión de que en un país concreto el trabajo infantil puede ser un problema para la escolarización. Además, la influencia del trabajo infantil varía al desagregar por sexo. En ningún caso el trabajo infantil femenino es positivo de cara a la escolarización, y si bien no tiene impacto en 9 países, en otros 9, reduce en un 11% la posibilidad de ir a la escuela. En los chicos, en cambio, el impacto es positivo (2%) en tres países, no significativo en 6 y negativo en 9, pero con un impacto menor, del 7,6%. Los autores consideran que la inclusión del trabajo doméstico, mayoritariamente femenino, puede explicar estas diferencias, porque impide en mayor medida compaginar el trabajo y la escolarización. En segundo lugar, se analiza el impacto del trabajo sobre la probabilidad de repetir curso: en 10 países no es significativo, en 3 es negativo, es decir, reduce las posibilidades de repetir en 2,3% y en 4 es positivo, aumenta en un 3% las posibilidades de repetición. Parece, afirman los autores, que en algunos países el trabajo infantil no afecta automáticamente el rendimiento del alumno hasta el punto de que sea necesario repetir. La posibilidad de que las normas que rigen las repeticiones en los distintos países condicionen estos resultados debería tenerse en cuenta. No se desagrega los resultados por sexo. Finalmente, por lo que hace a los efectos sobre el abandono escolar, en 9 países el efecto del trabajo infantil no es significativo, en 8 aumenta las posibilidades de abandono un 3% y sólo en uno las disminuye, aunque un justo 1%. Parece, como sucede con otras variables que los efectos del trabajo infantil varían según el contexto, aunque quizás pueda tener algo que ver los tipos de trabajo precisos que se tienen los menores, dado que unas definiciones tan amplias pueden englobar gran cantidad de trabajos.

6. Matrimonio y organización familiar.

El número de hermanos, su edad y su sexo, la presencia de adultos, los tipos de matrimonio, las características, sobre todo el sexo, del cabeza de familia o de hogar y, en general, la organización de las familias africanas son hechos que hipotéticamente afectan a la escolarización básica. De ahí su presencia en los estudios de la demanda escolar y la expectativa de que aporten alguna novedad o particularidad propiamente africana sobre estos hechos. Se supone que las familias extensas, corporativas y los hogares con varios núcleos y multitud de miembros –características que se atribuyen alegremente a todas las familias africanas- han de tener unas pautas de escolarización singulares si se comparan con las de familias que no tienen esas características.

En el párrafo anterior se han utilizado indiferentemente los conceptos de familia y hogar, lo cual es un error. Al describir la organización social y familiar de los Ewe y los Asante profundizaremos en este tema, de suma importancia, pero se trata de una distinción básica, más aún en las sociedades africanas. Un hogar es el lugar de residencia y una forma de convivencia entre distintas personas, que pueden ser al mismo tiempo una familia –conjunto de personas emparentadas por matrimonio o por consanguinidad-, miembros de distintas familias, aunque tengan un parentesco más cercano o lejano, o incluso personas sin parentesco alguno. Además, la idea de que las familias extensas africanas se organizan en hogares

donde conviven varios núcleos y varias generaciones no significa que se trate de grupos corporativos en todos los aspectos cotidianos de la supervivencia.

Todo ello viene a cuento de que en muchas de las investigaciones sobre este tema no sólo ocurre, como indica Kobiané (2001, p.24) que los conceptos de hogar o de familia no se definen o ni siquiera se distinguen, sino que apenas se trata de averiguar y limitar la unidad de análisis, es decir, quienes, de entre las que forman parte de un hogar, son las personas que toman decisiones educativas y cuáles las afectadas por aquéllas. Es muy cierto que, al tratarse de investigaciones basadas en encuestas, éstas pocas veces recogen datos sobre todos los miembros del hogar (entendido tanto como forma de organización como lugar de residencia) ni de las relaciones que se establecen entre ellos, de modo que es complicado distinguir entre las distintas personas y núcleos que los forman. Sin embargo, al mismo tiempo se debe reconocer que es muy distinto elegir como indicador el número de hijos de un padre y una madre que el de todos los niños que viven en un hogar si éste está formado por varios núcleos (Kobiané, *ib.*); o tomar el nivel de estudios de jefe de hogar, que suele ser la persona de mayor edad y no necesariamente quien toma las decisiones educativas, como el nivel de estudios de la persona que sí decide. No se pretende dar la idea de que los hogares africanos –unidad de convivencia- son internamente muy heterogéneos y diferenciados, formados por adultos con niveles de estudio o de renta muy distinto o que apenas comparten bienes o cualquier otro elemento de la vida cotidiana, pero sí rechazar la imagen de las familias y hogares africanos como grupos corporativos que actúan conjuntamente en todos los aspectos. Por otra parte no se puede dudar de las ayuda mutuas que se prestan los hogares, los núcleos dentro de los hogares o los miembros de una familia extensa, pero sus manifestaciones son muy claras y precisas, como en el caso de las adopciones y confianzas de los hijos.

Ya se escoja la familia nuclear, la extensa o el hogar como unidades y aunque esta elección sea errónea el problema de muchas de estas investigaciones es que utilizan indistintamente los conceptos de hogar y de familia el lector se ve obligado a intuir la unidad a la que se refieren. Además ni se describen los distintos tipos de hogares y se transmite la idea de hogares formados por varios núcleos con gran número de adultos y de hijos con edad escolar que funcionan todos de la misma manera. Es posible que los resultados, a grandes rasgos, no fueran muy distintos si se hicieran estas distinciones, pero es conveniente señalar qué concepto utiliza cada una de las investigaciones, los defectos que presentan para explicar una realidad y reivindicar el trabajo previo de identificación de las unidades de análisis con el fin de que pueda reflejarse en las encuestas u otras fuentes de datos. Con todo, lo más llamativo es que apenas se menciona el tema. Tan sólo Glick y Sahn (2001), en una nota al pie (p. 64, nota 4), comentan explícitamente que la unidad relevante a su entender es la de la familia nuclear formada por dos padres y construyen todas las variables bajo este supuesto. Mantienen la duda de que el entorno más amplio, el hogar con múltiples núcleos y más personas, no tengan un efecto más fuerte, pero admiten que es difícil llegar a conocerlo con las encuestas existentes. Entonces ¿qué concepto utilizamos?

Según Kobiané (2001, p. 25), esta necesidad de definir bien los conceptos y las unidades con la que se está trabajando también debe extenderse a los roles que se tiene o se adjudican dentro de una unidad doméstica, como el de cabeza de familia o de hogar (*chef de ménage*, uso corriente en francés): ¿qué significa? ¿qué responsabilidades e influencias tiene? Kobiané (*ib.*) añade el ejemplo de la figura de la mujer como cabeza de familia, que en realidad esconde múltiples situaciones. Desde una mujer mayor, viuda y sin capacidad de decisión real, hasta una viuda, una divorciada joven sin recursos o la esposa de un hombre trabajador itinerante, que tiene que cuidar de sus hijos e incluso de los hijos que su marido puede tener con otras esposas. Justamente el funcionamiento y las relaciones que se establecen a partir de los matrimonios poligámicos, poliginicos sobre todo, es otro de los mundos que hay que describir si se quiere analizar bien los resultados que pueden surgir de una investigación. A ello hay que añadir que los hogares resultantes de matrimonios pueden depender grandemente de cómo se establecen las líneas de parentesco, si son matrilineales o patrilineales, y de las normas de residencia lo cual se verá cuando describamos a los Ewe y a los Asante. Ahora bien, como advierte Kobiané, si se desconoce cómo organizan el trabajo y la producción diaria los hogares africanos, estudiar su estructura demográfica sólo nos mostrará una parte de la influencia que tiene sobre la escolarización. El resto de apartado se divide en tres secciones. En la primera se verán los efectos del tamaño del hogar, la estructura de edades, el número de hermanos o de chicos y chicas con edad escolar y sus edades sobre la escolarización. A continuación, se tratará el tema del tipo de matrimonio y, por último, el del género del cabeza de familia.

6.1. Tamaño del hogar, número de hermanos y estructura de edades.

Algunas investigaciones empiezan analizando simplemente el efecto del tamaño del hogar, de la familia o de la unidad que se esté analizando. Ello incluye tanto a adultos como menores e incluso es posible que a gente que no está emparentada con los miembros del hogar como trabajadores domésticos o personas que tengan alquilada una habitación en una casa. Es muy difícil interpretar el efecto de esta variable por sí sola: en algunos casos, el aumento del número de personas será perjudicial para la escolarización porque supondrá una distribución mayor de los recursos, pero al mismo tiempo puede ser beneficiosa porque se trate de un hogar más rico, en el que los miembros de diferentes edades se ayuda mutuamente o donde se distribuirían las tareas del hogar de tal modo que los más jóvenes queden libres de ellas. Como señala Kobiané (2001, p. 24), esta variable puede dar una idea del peso demográfico sobre la escolarización pero es muy vago e incompleto, ya que dos hogares con el mismo tamaño pueden tener una estructura por edades y por sexo distintas. Con todo, ya raramente aparece por sí sola. Una excepción es el estudio de Senegal de Dumas y Lambert (2006). Ahí, el tamaño del hogar tiene un efecto negativo -modesto y un poco mayor para los chicos- y significativo tanto sobre la escolarización entre los 10 y los 21 años, como sobre el curso alcanzado o logro.

Al contrario de este caso, en la mayoría de investigaciones encontramos dicha variable segmentada: se divide a los adultos y a los menores según su sexo y su edad y se mide el impacto de su presencia. Un número elevado de adultos se ha interpretado como positiva para la escolarización porque

reduce la demanda de mano de obra infantil, sobre todo de las chicas, que no tendrían que ocuparse de las actividades domésticas. De las investigaciones que conocemos los resultados confirman más o menos esta hipótesis, pero Kobiané (2001, p.22), además de estudios con resultados similares, cita otros en los que la presencia de hombres adultos de entre 30 y 60 años provoca un descenso de la escolarización. La explicación propuesta es que los hombres aumentan la carga de trabajo doméstico y que, al ser un grupo de edad activo pueden requerir de la ayuda o directamente del trabajo de los menores para sus actividades.

Las diferencias en la medición pueden dar resultados distintos. A veces no se separan los sexos y los intervalos de edad son demasiado grandes, de ahí que el resultado sea que el tamaño del hogar no es significativo. Es el caso del análisis de Malí y Níger (UIS, 2005, tabla A15) donde las variables son: el número de miembros del hogar menores de 5 años, el de los que tienen entre 5 y 59 y el de los mayores de 60. Fijándonos tan sólo en el efecto de la presencia de adultos, Durand (2006) muestra que, de siete ciudades de África del Oeste, sólo en Dakar el aumento del número de hombres mayores de 18 años aumenta significativa aunque muy débilmente la escolarización. Por el contrario, la presencia de mujeres de más de 18 años aumenta la escolarización significativamente en tres ciudades: Bamako, Niamey y Ougadougou. Salvo en Bamako, donde esta variable sólo afecta a los chicos, en las otras dos ciudades las chicas ven su escolarización un poco más favorecida que la de los chicos por la presencia de mujeres. Glick y Sahn (2000) detallan un poco más y miden el impacto de la presencia de hombres y mujeres de entre 21 y 64 años y mayores de 64 años en la escolarización y en el curso alcanzado de chicas y chicos (10-18 años) de Conakry. Si lo que se investiga es la escolarización, las cuatro variables no son significativas ni para chicas ni para chicos. En cambio, si se miden los años de escolarización, la presencia de hombres de entre 21 y 64 años aumenta sólo los de los chicos, mientras que es la presencia de mujeres de todas las edades la que aumenta los años de escolarización de las chicas. Sin embargo este efecto desaparece si se incluye en el modelo el número de hermanos. Parece, pues, que la presencia de más adultos sólo en ciertos casos facilita una mayor escolarización, pero en ningún caso supone un obstáculo para la misma.

El número de hermanos, sobre todo con edad de escolarización básica, es otro de los factores que supuestamente va a reducir las posibilidades de escolarización. Si los hijos son un bien económico y su utilidad va a depender de los costes y de los beneficios que reporte, se puede dar una relación entre la calidad y la cantidad de los hijos. Cuanto mayor sea el número de hijos en edad escolar o el número de personas dependientes se restringirán los recursos y la capacidad de las familias para escolarizar a sus hijos. Es lo que también se llama la perspectiva de la disolución de recursos. Como estos son limitados, cada chico adicional va a suponer que van a distribuirse y van a ser más escasos para cada uno de los chicos y va a reducirse la escolarización. Los estudios de los países ricos y algunos en países asiático han documentado efectivamente una relación inversa entre el tamaño de la familia y el número de hijos. En África lo que se produce es una cadena de asistencia o un cálculo económico que puede beneficiar al menor. Estas teorías se basan en el supuesto de un trato igualitario entre todos los hijos de una familia.

De acuerdo con los artículos que resume Kobiané en los países africanos se refuta esta hipótesis clásica y el número de hermanos no disminuye la escolarización o incluso la propicia. En Ghana (Glewwe e Ilias, 1996) y en Kenia (Buchmann, 2000) el número de hermanos no influye significativamente en el logro educativo ni en la escolarización. Durand (*id.*) no considera el número de hermanos sino lo que llama el tamaño de la fratría, que es el número de personas de entre 6 y 18 años que viven en el hogar y que pueden ser hermanos o no. El resultado es que salvo en Cotonou, donde disminuye un poco la escolarización, sobre todo de las chicas y en Abidján, donde aumenta la escolarización de los chicos, en el resto de ciudades no tiene un efecto significativo.

Otros estudios van un poco más lejos y presentan esta variable dividida en varias, teniendo en cuenta el género, la edad y la relación entre menores, es decir, si tienen el mismo padre y madre o son familiares que residen en un mismo hogar. Lloyd y Blanc (1996, tabla 7) muestran que la presencia de al menos dos chicos y chicas de entre 6 y 14 años en el hogar aumenta significativamente la asistencia en seis de los siete países estudiados y las probabilidades de llegar a cuarto en cuatro ellos. En ningún caso la ausencia de personas con esas edades es significativa y negativa para la escolarización y el logro escolar. Con los niños de entre 0 y 5 años ocurre que su ausencia aumenta las probabilidades de escolarización en 3 países y las de llegar a cuarto curso en 4, pero el que haya dos niños con esas edades tampoco disminuye en ningún caso estas mismas probabilidades. Shapiro y Tambashe (2001) descomponen esta variable en tres: la presencia de niños y jóvenes de 0 a 5 años, de 6 a 14 y de 15 a 25. La gran diferencia con los estudios anteriores es que la presencia de hermanos u otras personas con estas tiene un efecto significativamente negativo, si bien modesto, tanto en las probabilidades de llegar a cuarto de primaria como de llegar a tercero de secundaria. Que haya niños de entre 0 y 5 años es negativo para las chicas de todas las edades (10-14 y 15-19) y para los chicos de entre 15 y 19 años. La presencia de niños y jóvenes de entre 6 y 14 disminuye significativamente el logro educativo de todas las chicas y de los chicos de entre 10 y 14 años; son los chicos de entre 15 y 19 los únicos cuyas probabilidades de logro escolar aumentan en este caso. Por último, la presencia de jóvenes de entre 15 y 25 años afecta negativamente la escolarización de chicos y chicas de 10-14, pero no de los que tienen edades similares.

La investigación más completa es la de Glick y Sahn, que distingue entre hermanos y hermanas biológicas y otros niños y jóvenes del hogar, que pueden o no ser parientes, y a cada uno de ellos los separa según su edad (Tablas 4 y 6). No obstante, sólo unas pocas de estas variables resultan tener efectos significativos, aunque las chicas parecen más sensibles a la composición del hogar. Hay que destacar igualmente que sólo la presencia de hermanos o hermanas es significativa, o sea, que el número de otros niños y niñas en el hogar no afecta la escolarización de los hijos de una pareja. Así, fijándonos en la escolarización, la presencia de hermanos, del sexo que sea, menores de 5 años disminuye las probabilidades de escolarización sólo de las chicas. En cambio, si hay chicas de entre 5 y 12 años, aumenta la probabilidad de escolarización tanto de chicas como de chicos. También aumenta la probabilidad de escolarización de las chicas si tienen hermanas de entre 13 y 20 años, más o menos las

mismas edades de la variable dependiente. ¿Cómo interpretar esto? La presencia de chicos no altera nada. Tienen que cuidar de los más pequeños pero luego si son más se ayudan entre ellas y pueden ir a la escuela. ¿y los chicos? Las hermanas pequeñas se cuidan de los menores de 5 años o bien no van a la escuela, no suponen un gasto y ellos sí pueden ir más. Llama la atención que, a diferencia de lo que ocurre con otras variables, las mismas variables que influían en la escolarización influyen exactamente igual en el logro educativo y en las mismas personas. La sola diferencia es que su efecto es un poco más intenso.

Al margen de la composición del hogar y del número de hermanos, ¿qué importancia tiene el orden de nacimiento? ¿Están más escolarizados los mayores o de los más pequeños? ¿Los padres priorizan a los mayores o son los pequeños quines se benefician de lo que antes han conseguido los mayores?

Glewwe e Ilias (1996) descubren que las chicas que han nacido en los últimos los últimos lugares tienen significativamente más probabilidades de ir más años a la escuela que sus hermanas mayores. Ello lo interpretan como que los padres sacan de la escuela a las mayores para financiar la escolarización de las menores. Entre los chicos, el orden de nacimiento no tiene ninguna influencia. Bommier y Lambert muestran que en Tanzania, ser el hermano mayor aumenta la edad a la que se empieza la escuela, mientras que ser el más pequeño la disminuye y hace bajar el retraso escolar. No obstante, esto ocurre sólo en las ciudades. En Kenia (Buchmann, 2000) el número de hermanos mayores no aumenta significativamente las probabilidades de escolarización, es decir, que los menores no se ven beneficiados por tener hermanos mayores. Por último, en Senegal, Dumas y Lambert no miden el orden de nacimiento, sólo si ser el mayor de los hijos –no tener ni hermanas ni hermanos mayores- afecta la escolarización y el logro educativo. Como lo miden de varias maneras los resultados son distintos, pero con el modelo más simple, las chicas se ven más perjudicadas si son las mayores, ya que no tener ni hermanos ni hermanas mayores disminuye la probabilidad de las chicas de ir a la escuela y los años de escolarización. No van tanto a la escuela porque cuidan de los menores y luego lo han de dejar para que los otros puedan ir. O bien la familia al comienzo tiene menos dinero y luego va mejorando. En cambio, entre los chicos, no tener hermanos mayores hace bajar la probabilidad de estar escolarizado pero aumenta los años de escolarización: se sacrifican por un tiempo pero si van bien pueden llegar lejos porque los padres invierten en el mayor, pero sólo si es un chico. No tener hermanas mayores no afecta a la escolarización pero sí hace bajar el último curso alcanzado: tiene que asumir las responsabilidades que corresponderían a una hermana.

6.2. Tipo de matrimonio y sexo del cabeza de familia o de hogar

Al hablar del tipo de matrimonio y, por tanto, del tipo de hogar que se forma a partir de él, los estudios sobre demanda educativa sólo contemplan la variable de si es un hogar poligámico o mejor dicho polígínico, es decir, formado por un marido con dos o más mujeres y sus hijos, al margen de que todos vivan con ellos o de que en el hogar puedan vivir otros núcleos. No obstante, hay otras

características, quizás no exclusivamente africanas pero sí presentes ahí y de las que se ignora si tienen alguna influencia sobre la escolarización. Es el caso del sentido del linaje, que marca la descendencia y condiciona los tipos de residencia, como veremos con los Asante.

Con todo, la variable de la poliginia no aparece en muchas investigaciones. Buchmann (2000) encuentra que en Kenia es una variable significativamente negativa y con un efecto bastante alto. Esto le lleva a sostener que, pese a que no se comprueba que los hogares resultantes de la poliginia tengan más hijos, las familias polígamas por muy grandes que sean no pueden combatir el efecto de la disolución de recursos. Durand (2006) encuentra que en cinco de las siete ciudades de su investigación la poligamia disminuye la escolarización de los chicos en Ouagadougou, Bamako, Abidján y Lomé. En cambio, sólo en Dakar afecta negativamente a las chicas. Cotonou y Niamey, pues, quedan libres del efecto negativo de la poligamia del jefe de hogar.

Para acabar, en lo tocante a las características del jefe del hogar, desde hace tiempo se viene insistiendo que si se trata de una mujer la escolarización es mayor, y sobre todo para las chicas. Sin embargo, de nuevo se demuestra (Lloyd y Blanc, 1996, UIS, 2005) que depende enormemente del país, es decir del contexto en el que se encuentren las familias.

7. El peso de la comunidad

A las anteriores características sociales que se hallan en casi todos los estudios se van añadiendo otras que hasta ese momento no había despertado interés alguno o de las que no se tenía la información pertinente. Una de ellas es la composición de la comunidad, del lugar de residencia o los que Durand llama los efectos del vecindario o, más popularmente, la influencia del entorno o del contexto. En el caso concreto del trabajo de Durand, la única investigación que trata expresamente de los efectos del entorno, éste es el barrio, es decir, los distintos barrios de siete ciudades del África Occidental. Hay algún precedente, como el trabajo de Bommier y Lambert (2000) sobre Tanzania, donde se introducía la variable de la media del nivel educativo de los cabezas de hogar de la encuesta. Su objetivo explícito no era medir el efecto de la comunidad en la escolarización sino descubrir si las variables relativas a la calidad de la escuela no escondían justamente una correlación con las características de la comunidad. El resultado era que no hacía variar los efectos de las características de la escuela, pero el efecto de la variable comunitaria, por simple que fuera, en sí era significativo, aunque muy pequeño: contribuía a bajar la edad a la que se empezaba a ir a la escuela y aumentaba los años de escolarización.

Durand se pregunta si existe una heterogeneidad entre los barrios que condicione en parte e independientemente que los niños están escolarizados o no. ¿Es posible un efecto propio de un barrio que no esté ligado a las características de las familias que viven en ellos?

El efecto de la composición de un barrio sobre la escolarización puede deberse, como explica Durand, a una interacción de causas cuya influencia es muy difícil separar. La falta de infraestructuras escolares o de medios de transporte en un barrio determinada es quizás el ejemplo más claro o que un barrio sea, por distintas razones, un caso extremo de peligrosidad e inseguridad tal que las familias

preferan que sus hijos no vayan a la escuela. Por otra parte, existe la posibilidad que un barrio, gracias a la calidad de sus escuelas, atraiga a las familias con recursos financieros y culturales suficientes para trasladarse hasta ahí, aunque también cabe una alternativa: que estas mismas familias hayan incentivado o participado en la creación de escuelas privadas o hayan presionado a la administración para que establezca e invierta en escuelas en su barrio. El caso contrario, la instalación de familias con una demanda débil de escolarización y pocos recursos –acaso familias de inmigrantes rurales- en barrios con escasas infraestructuras, también podría contribuir a explicar el distinto acceso a la escolarización. Pero la ausencia de investigaciones al respecto, al menos en África, hace que tan sólo se puedan plantear hipótesis al respecto.

Con todo, el análisis de Durand concluye que, de la siete capitales, sólo en Lomé el barrio de residencia no tiene influencia alguna en la escolarización pero al mismo tiempo únicamente en dos, Niamey y Dakar, puede hablarse de un efecto de barrio o de comunidad que no se explique por las características de las familias que residen en ellos. Además, este efecto sólo influye en la escolarización de las chicas. Exceptuando estos casos se demuestra que sí existen, por ejemplo, diferencias entre los barrios dependiendo del nivel educativo medio de los cabezas de familia, que hace aumentar significativamente tanto en chicos como en chicas la escolarización. Las otras dos variables, tampoco sabemos porqué escoge estas que utilizan es el número medio de mujeres mayores de 18 años, que es significativa y positiva en Ouagadougou, Bamako y Niamey o el número medio de niños menores de seis años, que es significativo y negativo para los chicos de Ouagadougou y Dakar y para chicos y chicas de Niamey y Abidján.

CAPÍTULO 4. LA ORGANIZACIÓN SOCIAL Y FAMILIAR DE LOS ASANTE Y LOS EWE. FAMILIAS, HOGARES Y UNIDAD DE ANÁLISIS DE LA ESCOLARIZACIÓN

No se pueden estudiar las pautas de escolarización de los miembros de una sociedad sin conocer cuál es su organización social y, sobre todo, las normas y posibilidades de organización de sus familias y las distribuciones de responsabilidad entre sus miembros. A la vista de gran parte de los artículos a partir de los que se hacía el capítulo anterior, parece que esta afirmación bastante obvia no encuentra muchos referentes. Así, al comienzo de un artículo muy citado de C. Lloyd y A. Blanc (1996) sobre la demanda escolar en África se lee lo siguiente (p. 267):

In sub-Saharan Africa, where the extended family remains an important social institution, costs and returns or investments in education are more likely to be assessed from the vantage point of the larger corporate family than from the vantage point of parents or individual child. This is not to say that parents are unwilling to invest in their children, only that they are less likely to do so if there are no clear expectations of economic returns for the family as a whole.

Esta afirmación no se sustenta en prueba alguna ni se remite a otras investigaciones que lleguen a tal conclusión. Al contrario, el trabajo de campo que realizamos entre las familias Asante y Ewe nos mostró, como se verá a lo largo del capítulo, que no es correcta y que sólo en situaciones excepcionales personas y familiares distintas de los padres o de uno de los padres de los niños con edad escolar toman decisiones conjuntamente, teniendo todos en cuenta los beneficios que proporcionarían a lo que se suele llamar familia extensa.

Hay dos ideas que remarcar del párrafo citado y que pueden ser el origen del error, además de la ausencia de pruebas: son las que tienen que ver con la diferencia entre educación y escolarización – que ya se ha expuesto- y con la descripción o la utilización de ciertos conceptos para describir la organización social y familiar de los pueblos africanos. Ciertamente, las familias africanas pueden distribuirse en hogares numerosos, formados por personas de varias generaciones, o sus miembros pueden mantener unos vínculos muy estrechos y cotidianos aunque no residan juntos y el grado de parentesco sea lejano. Sin embargo, este tipo de familia, que se define, aunque el término es discutible, como extensa, no es la única forma de organización familiar presente en las sociedades africanas. Además, la idea de que se trata de una unidad escolar corporativa, como se deduce de la cita, es erróneo. Aceptando que existe una distribución de las responsabilidades de los adultos de una familia respecto de los niños según edad, sexo, filiación u otros criterios, una de aquéllas concierne efectivamente a la educación de los menores, pero entendida educación como socialización, no como escolarización. Por lo que pudimos observar, las informaciones que obtuvimos y algunas referencias (Moumouni, 1998, cap. 1) un pariente adulto que no sea el padre o la madre de un menor va a corregirlo

y castigarlo si cree que ha actuado mal; o va a enseñarle ciertas normas, ritos o cualquier otro elemento que sirva para introducirlo en la vida social y que se comporte siguiendo unas normas. Ello no será una intromisión en la autoridad de los padres, sino que está legitimado para hacerlo y aun este comportamiento puede extenderse a la comunidad más cercana. Este es el sentido más probable que tiene el proverbio Mende, de Sierra Leona, que citan Lloyd y Blanc: "A child is not for one person" (p. 268). Sólo excepcionalmente esta forma de educación se traslada a la escolarización si bien, al tratarse de unas relaciones complejas, con un margen bastante amplio de discrecionalidad, puede ocurrir que un pariente participe en asuntos escolares, exigiendo, por ejemplo, a un menor que se esfuerce más en sus tareas. Pero ello no significa que asuma una responsabilidad conjunta en la toma de decisiones escolares, ni siquiera si es esa persona la que financia estos gastos. Por último, un tercer error, aunque no sea explícito, es que Lloyd y Blanc extienden este comportamiento a decisiones relativas a todos los niveles escolares, desde la primaria a la superior, mientras que la valoración que hacen las familias africanas de la escuela como inversión es muy distinta según el ciclo, como veremos en el capítulo siguiente.

Ahora bien, la ausencia de carácter escolar corporativo de las familias africanas, sea cual sea su organización, no significa que entre sus miembros no se ayuden cuando aparecen problemas de escolarización. Se trata de situaciones distintas y ello queda reflejado en su artículo, aunque Lloyd y Blanc no hagan esta diferencia fundamental. En este aspecto aparece una contradicción, ya que justo a continuación del párrafo citado se inicia un apartado titulado *The role of the extended family* (p. 268) en el que las autoras afirman que en lo concerniente a la escolarización, la ayuda y cooperación entre familiares –aunque de nuevo asumen que el modelo predominante es el de familia extensa- se manifiestan sobre todo: 1) a través de ayudas financieras directas, que pueden tener lugar entre familiares adultos o entre distintas generaciones de adultos y de menores, tal sería el caso del hermano mayor que ha recibido el apoyo de sus padres para estudiar y que luego va a asumir una parte de la responsabilidad de escolarizar a sus hermanos pequeños y 2) mediante las adopciones, la confianza y la movilidad de chicos y chicas con edades escolares entre los distintos hogares de una familia, lo cual permite que en los casos donde no haya escuelas cercanas o unos padres no puedan asumir los costes de la escolarización sus hijos puedan empezar o no tengan que dejar de ir a la escuela. En casos concretos como los de orfandad, las ayudas y la responsabilidad compartida entre los miembros de una familia se manifiestan aún más claramente. La extensión de este segundo tipo de relaciones varía de un país a otro y, de acuerdo con Lloyd y Blanc, que recogen varios ejemplos al respecto, en algunos lugares, durante los años 80 y 90, había tenido lugar un descenso de tales prácticas y en otros un aumento, de forma que no existía una pauta clara. Por su relevancia, un apartado concreto de la tesis está dedicado a este fenómeno.

Al respecto, de acuerdo con nuestra investigación y trabajo de campo, no hay duda de que existen ayudas frecuentes o apoyos puntuales entre las familias que tienen como fin -o al menos contribuyen a ello- permitir la escolarización, si bien la extensión, forma y regularidad que adquieren son

variables y su conocimiento exige investigaciones precisas, algo que se hace aquí con las familias Ewe y Asante. Finalmente, si este hecho no ha de confundirse con la toma de decisiones escolares colectiva, la composición y estructura de las familias y hogares africanas pueden influir en las decisiones escolares: la presencia o ausencia de adultos, la distribución del trabajo de las obligaciones o responsabilidades y el número de menores y su edad pueden influir en la escolarización, si bien las investigaciones al respecto no son definitivas y se puede dudar de la adecuación de su formulación.

Con todo, hay que destacar el artículo de Lloyd y Blanc porque al menos plantea el tema de quiénes toman las decisiones escolares dentro de las familias africanas de acuerdo con su organización. En muy pocos trabajos sobre la demanda escolar en África se toca esta cuestión: por ejemplo, Durand (2006, p. 6) comenta brevemente, siguiendo en parte a Lloyd y Blanc, que dadas las redes de solidaridad entre las familias africanas, el cuidado y educación de los menores supera el cuadro estrictamente familiar, de ahí que el vínculo entre pobreza de los hogares y escolarización sea más complejo. Sólo Glick y Sahn (2000), aunque sea en una nota al pie (p. 64, nota 4), hablan abiertamente de quiénes son, a su modo de ver, las personas de una familia que toman las decisiones escolares; para llevar a cabo su investigación consideran que las personas más importantes son el padre y la madre de los menores, si bien, dejándose llevar por la tendencia general, manifiestan que quizás debería tomarse la familia extensa como unidad de análisis.

Sin embargo, identificar a las personas que toman las decisiones escolares debería ser imprescindible para cualquier estudio de la demanda escolar, porque es la manera de comprobar si son las características de estas personas y la composición y organización de la unidad familiar o doméstica que forman las que condicionan la escolarización o si ésta depende de una unidad mayor, menor o aún de terceras personas. Además, se diera o no cualquiera de estos casos, esta identificación es necesaria a fin de establecer cómo funcionan las relaciones de ayuda, si las hay, entre familiares con referencia a la escolarización.

Teniendo en cuenta estos precedentes y el tema de la tesis, en este capítulo se describirá la organización de las familias Ewe y Asante con el fin de identificar la unidad de análisis escolar, o sea, las personas de una familia -adultas casi siempre, ya que estudiamos los ciclos básicos de enseñanza- que toman la responsabilidad y deciden sobre la escolarización de otras (normalmente sus hijos, aunque no siempre) así como quienes son estas otras personas que se ven afectadas por sus decisiones. Además, es a partir de esta unidad que se establecen las relaciones con otras personas, familiares o no, que pueden tener alguna influencia en las decisiones de la misma, aunque no se tomen conjuntamente. Saber quiénes son estas personas y sus circunstancias es el primer paso a dar si se quieren conocer las pautas y las estrategias educativas de las familias que estamos estudiando: además quiénes sean estas personas puede ya marcar parcialmente tales decisiones.

La descripción de la organización social y familiar de cualquier pueblo africano debe hacerse atendiendo tanto a las normas propias de cada uno de ellos, en este caso los Ewe y los Asante, o sea, sus sistemas de parentesco y de matrimonio, como a factores propiamente demográficos: el tipo de

matrimonio y de hogar que se forma o el número de hijos, de personas adultas y las relaciones que hay entre ellos. El problema es que muchos estudios sobre las familias africanas no combinan ambos tipos de descripciones (Peatrick, 1997). Como veremos a continuación con los Asante, no se entiende su organización sin tener en cuenta que su filiación es matrilineal. Así, el capítulo contiene ocho apartados. El primero está dedicado fundamentalmente a la controversia alrededor de las definiciones de los conceptos normalmente utilizados para describir la organización familiar y doméstica. Un comentario sobre los estudios del impacto de la organización étnica en la escolarización cerrará este apartado e introducirá los siguientes. A continuación se describirán el proceso de formación y las instituciones políticas propias de los ewe y los asante así como la relación que mantienen con el sistema escolar. Este apartado podría situarse en otros capítulos, pero así hacemos una descripción completa de las sociedades ewe y asante. El tercer apartado es una introducción a los sistemas de parentesco y matrimonio. Todo seguido vendrá una descripción de los sistemas de parentesco y matrimonio de los Ewe y los Asante y se mostrarán los distintos tipos de familias y hogares de ambos pueblos a partir de nuestro trabajo de campo y de unas cuantas variables demográficas. En el sexto apartado, se resumirán algunas de los estudios sobre los principales cambios demográficos en algunos países africanos y en la séptima sección, previa a las conclusiones, describiremos el funcionamiento de las distintas familias, hogares o unidades domésticas de los asante y los ewe y señalaremos cómo se distribuyen las responsabilidades escolares en su seno, o sea, identificaremos lo que llamamos las unidades escolares.

1. Familias, hogares, unidades domésticas

De lo que trata en fin este capítulo es de describir cómo se organizan y conviven cotidiana o puntualmente las personas emparentadas o que habitan una misma casa y de qué manera esto influye en las decisiones escolares. Teóricamente y en lo concerniente a los términos, los principales problemas surgen a la hora de utilizar ciertos conceptos y decidir si estos son adecuados para describir tales realidades. En muchas investigaciones, como las citadas en este capítulo y en los siguientes, encontramos numerosos términos para definir a los conjuntos de personas que viven juntas. Los más comunes son los de hogar y familia, pero a menudo aparecen otros como el de unidad residencial, familiar o doméstica o aún grupo familiar o doméstico. A éstos se añaden otros vinculados al parentesco y a la filiación como son los de clan, grupos de parentesco, de descendencia o de filiación, linaje, segmento de linaje o linaje mínimo. El uso de todos ellos, que se definirán a lo largo del capítulo, es un poco problemático, aunque destacan sobre todos los de hogar, familia y, un poco menos, el de unidad.

La primera controversia aparece cuando no se distingue entre hogar y familia, como señala Kobiané (2001, pp. 24 y 25) en su revisión de las investigaciones sobre la demanda escolar en África. Ambos conceptos conocen varias definiciones más o menos matizadas o que enfatizan algún aspecto concreto. A grandes rasgos, una familia es el conjunto de personas emparentadas –y que admiten su parentesco, al mismo tiempo que lo hace el resto de la sociedad- por consanguinidad, afinidad o adopción. Los distintos tipos de familias y la intensidad de los vínculos entre sus miembros dependen de

distintos factores: las reglas de filiación, de residencia y de herencia, el tipo de matrimonio que da lugar a una o varias familias o factores demográficos. Murdock (1965), que atribuía cuatro funciones básicas a la familia (sexual, procreadora, socializadora o educativa y de cooperación económica), distinguía entre familia nucleares (padres e hijos) o elementales y extensas, que a la vez se dividían entre polígamas o no. Éste último tipo de familia, también llamada compuesta, suele definirse como la formada por varios núcleos y generaciones de personas emparentadas que viven juntas y comparten unos recursos y unas necesidades a cubrir. No obstante, esta definición es tan fundamental como problemática y uno de los puntos en los que la confusión con el hogar, e incluso unidad, resulta más delicada. De acuerdo con nuestro trabajo de campo, con otras referencias relativas a la escolarización (Kobiané, *í.d.*, por ejemplo) y con la definición que se acaba de dar de familia, la particularidad de las familias extensas es más bien la existencia de un vínculo o de una cooperación estrecha entre sus miembros, que no se limita a la familia nuclear pero que al mismo tiempo no tiene lugar sólo entre las personas que viven juntos o comparten una casa. En el caso de la escolarización, ello se manifiesta claramente en la confianza y adopción de los hijos entre los miembros de una familia. El carácter o el tipo de familia extensa y de las relaciones entre sus miembros dependen, de nuevo, de las reglas de filiación, de las costumbres de cada pueblo o sociedad –no sólo las africanas- o aun de los vínculos personales y sentimentales entre sus miembros. Si ocurre que esta familia extensa comparte un mismo lugar de residencia, esto es, varios núcleos y generaciones conviviendo cotidianamente, sería adecuado hablar también de hogar familiar extenso y el concepto de familia extensa podría aplicarse tanto a éstas como al conjunto de relaciones no restringidas a quienes viven juntos.

Para completar el argumento es necesario describir lo que se entiende por hogar, que no es lo mismo que familia pero que ocasionalmente puede coincidir, ya sea en la forma extensa o nuclear, cuando un hogar se forma a partir de la familia. Las definiciones de hogar encontradas son varias, coinciden en algunos puntos pero se matizan según presten más atención a uno u otro aspecto. Muy genéricamente y entendido como forma de organización (ya que también se utiliza para definir el lugar de residencia, una casa o un edificio físico), un hogar es la persona o el grupo de personas que viven en una misma casa y que, en el segundo caso, comparten una serie de necesidades y los recursos de los que disponen. Coast *et al.* (2008) revisan las definiciones que censos y encuestas nacionales e internacionales dan de hogar y comparan algunos de los elementos comunes y singulares que ahí se encuentran. La residencia común (a veces medida por el número de noches que se pasan ahí) está en todas ellas, pero se diferencian en que algunas inciden especialmente en que se comparte la comida, otras en la unidad de los recursos económicos y productivos y en su consumo o en la cobertura común de los gastos o, en general, en la provisión de los productos necesarios para la supervivencia de sus miembros, lo que incluye el cuidado de la descendencia. Como ejemplos, las muy conocidas *Demographic and Health Surveys* (DHS), lo definen como el conjunto de personas que viven juntas y comparten la comida (Houweling, 2008). Por su parte, la URD (2003, fascículo 3, pp. 2-3) utilizó en su investigación de la población de Togo una definición que ponía el acento en el reconocimiento de la

autoridad de un jefe o cabeza de hogar. Finalmente la que se empleó en el censo realizado en Ghana en el 2000 resumía un poco todas ellas: “a person or group of persons living together in the same house or compound, sharing the same housekeeping arrangements and being catered for as one unit” (Ghana Statistical Service, 2005: 29). A partir de estas definiciones, las características utilizadas para describir los hogares son su composición o estructura y su tamaño, pero ello es muy insuficiente. En definitiva, pese a no ser incompatibles, se trata de mostrar que familia y hogar son dos fenómenos distintos. A modo de ejemplo, un hogar puede ser una sola persona mientras que una familia ha de estar formada de como mínimo dos; los miembros de un hogar no están necesariamente emparentados, mientras que sí lo están los de una familia o quienes forman un hogar han de vivir juntos, pero los de una familia pueden estar alejados (URD, 2003, fascículo 3: 2 y ss.).¹⁵³

Por lo que respecta al concepto de unidad o grupo doméstico, no es menos controvertido que los anteriores (Verlet, 2005, p.152). Con él se pretende definir al conjunto de personas, normalmente emparentadas, que comparten una serie de bienes, actividades o responsabilidades ligadas todas al ámbito doméstico, lo que exige la residencia conjunta, pero que puede no atañer necesariamente a todos los que comparten dicha residencia. En ocasiones se hallan también los conceptos de unidad residencial o unidad familiar, utilizados como sinónimos de hogar como forma de residencia o a los miembros de una familia que viven juntos o mantienen un vínculo preciso en algún aspecto, pero lo que nos interesa es cuando la unidad doméstica se define a partir de un elemento más concreto. Verlet (*id.*, p. 153) recoge definiciones de Fortes, según el cual la unidad doméstica es una unidad económica, en la que tienen lugar relaciones de producción y de consumo, y en la que se desarrolla la vida cotidiana y de Jack Goody, que enumera tres elementos que conforman estas unidades: una residencia, la reproducción social que tiene lugar en su seno a raíz de la unión sexual y la socialización de la descendencia y un sistema único de producción económica y consumo. Esta idea, que recoge elementos tanto de la familia como del hogar, aporta la posibilidad de precisar el conjunto de personas que ejercen una función sin tener que recurrir justamente a estos conceptos, que de nuevo pueden llegar a ser sinónimos dependiendo del uso que se haga o del bien, pero también establecer que se trata de grupos distintos. Por ejemplo, un hogar familiar compuesto, entendido como forma de residencia, puede estar formado por distintas unidades económicas.

Con todo, los mayores problemas surgen si el concepto de hogar, en su acepción más generalizada, se utiliza indiscriminadamente, como si fuera una categoría universal, suponiendo que todos los grupos o conjuntos de personas o familiares que conviven se organizan de la misma manera. Si se procede así ocurre que las únicas diferencias que existen entre hogares son las relativas a su estructura, tamaño y composición: los hogares africanos están formados por más personas que los de Asia del Sur y éstos que los europeos, etc. En principio, el hogar no es necesariamente la forma primordial de organización doméstica de otras sociedades, de ahí que éste término se haya criticado con

¹⁵³ Como resumen o referencia, en manuales y diccionarios de antropología y sociología (consúltase por ejemplo el de Bonte e Itzard) suelen aparecer definiciones sintéticas y precisas de estos conceptos.

fuerza desde la perspectiva antropológica (Coast *et al.*, 2008). Peatrick (1997) muestra en su artículo que existen tantos criterios de organización (destaca especialmente las sociedades basadas en clases de edad de varios pueblos de África del Este) y las combinaciones entre ellos pueden llegar a ser tan complejas que no tiene sentido prestar atención tan sólo a la organización doméstica. Sin embargo, aquí se destaca que las únicas diferencias entre hogares no se hallan en su composición o estructura sino también en los criterios de formación, en su funcionamiento y en las relaciones, de parentesco o no, que se establecen entre sus miembros. Ello es particularmente relevante cuando se trata de hogares compuestos, como algunos de los que encontramos durante nuestro trabajo de campo, pero los nucleares muestran también sus diferencias. Acaso por ello se utilizan, como decíamos, términos como el de unidades o grupos domésticos y familiares, un poco abstractos pero con los que se intenta abarcar la diversidad de situaciones que pueden encontrarse por ejemplo en África.¹⁵⁴

Como resume Pilon (2008), la esencia del problema se encuentra en que una unidad elaborada como instrumento para la recogida de datos se convierte en unidad de análisis. Añade que ello no significa que algunas encuestas con hogares no puedan aprovecharse si disponen de la información necesaria, pero son muchos los trabajos basados en encuestas que no tienen en cuenta esa diferencia. De ahí que aparezcan críticas y llamadas a la necesidad de determinar las unidades de análisis en la recogida de datos. Los trabajos de Oughton (2008) sobre el consumo y la distribución familiar de los recursos en la India, Jordania y el Reino Unido, el de Seeley (2008) acerca del impacto del SIDA y la organización familiar en Uganda; el de Houweling (*id.*), que trata las desigualdades sanitarias en varios países o las investigaciones que citan y comentan Oya y Sender (2008) alrededor de la pobreza de las familias y hogares africanos son algunos de los estudios que han expuesto las carencias tanto del concepto de hogar como de su uso en distintas sociedades y en diversas situaciones.¹⁵⁵

En pocas palabras, estas críticas se centran en que el concepto y la idea de hogar y el uso que de él se hace no recoge los rasgos ni la variedad de formas que adaptan las organizaciones sociales y familiares de distintas sociedades, lo que incluye los tipos de relaciones que se establecen entre sus miembros. Muy resumidamente, se traslada un modo universal de organización según el cual todos los que viven juntos actúan como una unidad en toda situación. Además, es un concepto para unidades estáticas, que no tiene en cuenta la formación, disolución o cambios que pueden tener lugar dentro de la organización familiar y doméstica. Todo ello hace que el concepto se convierta en una unidad de análisis inadecuada para el estudio de fenómenos sociales, a no ser que se redefina adaptándose a las circunstancias. Coast *et al.* (*id.*) ponen el ejemplo de un hogar de Tanzania formado por un padre, una madre, varios hijos menores y dos hijas mayores que a la vez tienen varios hijos pequeños. Según como se recojan los datos y se dé un significado al concepto de hogar tanto se puede estar ante un solo hogar

¹⁵⁴ Peatrick señala que en demografía se prefiere el término hogar mientras que en etnografía el de unidad doméstica.

¹⁵⁵ Los tres primeros son ponencias presentadas en la jornada *Defining the household: implications of household definitions in surveys and census*, que organizó en mayo de 2008 la *British Society for Population Studies*. Pueden consultarse en la dirección www.lse.ac.uk/populationAtLSE

como ante tres hogares emparentados que comparten residencia pero cuyas circunstancias son muy distintas. Los ejemplos que encontramos en Ghana y en Togo y que a continuación detallaremos son incluso más cercanos: ¿Cómo analizar una casa matrilineal asante formada por unas madres, sus hijas, algún hijo y los hijos de aquéllas, cuyos maridos no viven ahí sino en su propia casa, con miembros de su propio linaje?, ¿Es un hogar o son varios? ¿Qué unidad o unidades forman dos generaciones de padres e hijos ewe que comparten una misma casa con sus mujeres? Y un polígamo que tiene varias mujeres e hijos, ¿Cuántos hogares son si viven juntos? ¿Cuántos si no están en el mismo sitio?

No es fácil dar una respuesta ni resumir en un solo concepto estas formas de vida, pero ello puede condicionar las investigaciones sobre cualquier fenómeno social, en este caso en los países africanos. Por ejemplo, en lo tocante a la escolarización Kobiané (*ibíd.*) hace notar que la confusión entre familia y hogar, la definición y el uso inadecuado de éstos como unidades de análisis provocan que unas veces se analice el efecto sobre la escolarización del número de menores que viven en una casa; otras el número de hijos de una pareja y otras el de adultos o el total de personas que viven juntas sin tener en cuenta las relaciones que existen entre ellos y el papel que ejercen en relación a estos temas. De ahí que los resultados de estas investigaciones den pistas muy dispersas sobre la relación entre la organización familiar y la escolarización. Kobiané añade que lo mismo se puede decir de la influencia del jefe o cabeza de hogar sobre la escolarización: ¿qué significa entre los Ewe y los Asante? ¿Qué papel juega esta persona en las decisiones escolares de sus hijos adultos respecto de sus propios hijos, por ejemplo?

Todo ello nos devuelve a la necesidad de identificar, a través del trabajo de campo, dentro de la organización familiar y social de los pueblos africanos y tanto en asuntos escolares como de otra índole, la unidad de análisis adecuada, ya sea para nuestro trabajo o para secundar propuestas como la de Pilon (*id.*) de que las encuestas o recogidas de datos se lleven a cabo teniendo en cuenta el tema y el objetivo de la investigación con el fin de que se pueda utilizar la unidad de análisis propicia. No se puede asegurar que los resultados de las investigaciones vayan a ser distintos: hay muy pocas evidencias al respecto como veremos y la influencia del conjunto de personas que viven juntas, aunque no formen una unidad de análisis puede ser intangible, pero ello permitiría una mayor precisión y claridad al estudiar, en este caso, las pautas de escolarización. Como ejemplo, un artículo muy reciente (De Vreyer *et al.*, 2008) toca estos temas y muestra cómo se ha elaborado una encuesta en Senegal que trata de captar las distintas formas de la organización (composición y recomposición) de las familias de aquel país para analizar correctamente fenómenos como, en este caso, la pobreza. La atención del artículo se ponía sobre todo en el modo adecuado de estudiar los hogares compuestos poligámicos y, a grandes rasgos, lo que explica es la distinción que debe hacerse entre las distintas unidades o núcleos –aunque el modo de identificarlos puede no ser adecuado (p. 11)- que forman las familias compuestas y la necesidad simultánea de tener en cuenta las relaciones de las personas que forman parte de estas unidades y hogares con familiares que no viven con ellos, esto es, con la familia extensa. Otro ejemplo es de la encuesta de la URD de la Universidad de Lomé, que distinguía y recogía información de los hogares, como unidad de residencia, y de lo que se llamó los núcleos familiares cuando los hogares estaban

compuestos de varios de ellos, es decir, distintas unidades de padre, madre e hijos que convivían con otras unidades similares.

Ahora bien, el conflicto no se encuentra en los términos, sino en el significado que cada uno tiene dependiendo de lo que se esté estudiando, en la idea que se transmita. Lo importante es describir las distintas formas de organización y quizás dar un sentido a ciertos términos o utilizar otros existentes. Se puede utilizar los conceptos de hogar, de unidades domésticas o familiares o cualquier otro siempre que se dé un significado y que sus distintos tipos describan efectivamente la organización familiar, en este caso de los Ewe y los Asante, los cuales, además, tienen sus propios términos para definir sus organizaciones familiares. Lo que debe evitarse es traspasar simplemente un concepto y con ello una forma de organización que no es la que existe o que no tiene el papel que se le atribuye, como era el caso de la cita que encabeza el apartado. En definitiva, lo más adecuado al contexto de la investigación es describir los modos de vida y de organización de los grupos de personas Ewe y Asante que conviven juntos siguiendo nuestra experiencia de trabajo de campo y las investigaciones hechas sobre ambos pueblos. Se trata justamente de observar el vínculo entre los rasgos propios de las familias de cada pueblo y la distribución y asunción de las responsabilidades escolares, que no se ha de guiar necesariamente por las mismas pautas. Sólo así se puede llegar a conocer la importancia que las diferencias de composición, estructura y funcionamiento pueden tener en la explicación de fenómenos sociales, el de la escolarización entre ellos.

2. La etnia como variable de estudio de la escolarización

Numerosas investigaciones antropológicas han permitido conocer la diversidad cultural de las etnias o pueblos africanos. Se han estudiado las religiones, los ritos de paso, la brujería y la magia; sus explicaciones del mundo, las músicas y otras manifestaciones artísticas; la cosmogonía de algunas de ellas, la tecnología, la relación con el entorno natural y humano y, en general, sus costumbres e instituciones sociales y políticas. Pese a ello prevalece aún, popularmente, una impresión negativa de las etnias como forma de organización humana y de la posibilidad de convivencia entre las mismas dentro de los países africanos. No hay conflicto político, guerra u otra manifestación violenta en África a la que no se adjudique un componente étnico, lo que en ocasiones se llama tribalismo político y que suele presentarse como una de las causas de la inestabilidad de estos países, además de un obstáculo al desarrollo (Campos, 2006). Otra imagen controvertida muestra la etnia como una organización humana atrasada, tradicional, particularista e incluso como algo natural y, por ello, inamovible, incapaz de evolución, de cambio y de adaptación a nuevas circunstancias. Ambos asuntos, el de la influencia política de las etnias y el de su carácter, se han tratado ampliamente y las perspectivas son diversas.¹⁵⁶

Mientras algunas niegan la existencia real de las etnias y sostienen que su invención fue una estrategia de dominio colonial y un modo de encuadrar administrativamente las poblaciones

¹⁵⁶ La bibliografía de este tema es amplísima. Pueden consultarse por ejemplo: Campos (2006), Otayek (2008), Amselle y M'Bokolo (1985) o Les ethnies ont une histoire o incluso Appiah (1996) en un plano más personal.

conquistadas, otras no rechazan su existencia pero sospechan de una manipulación intencionada de los vínculos identitarios a que dan lugar mismas (Otayek, 2008, p. 12). Otras tantas han mostrado cómo la etnia convive o interacciona con formas de organización política e identidades distintas (Amselle y M'Bokolo, 1985). Asimismo, al tribalismo político se le ha opuesto la etnicidad moral, o sea, la existencia de vínculos estrechos y ayudas mutuas entre los miembros de un pueblo (Campos, 2006) y se ha tratado de mostrar que las etnias no surgen de la nada, sino que tienen una historia. Por último, muchas investigaciones de los cambios sociales en los países africanos desde los sesenta (Southall, 1961) han prestado atención a la manera cómo los vínculos que implican las normas y costumbres de las etnias han ido variando o adaptándose a las nuevas circunstancias y cómo ello se manifiesta cotidianamente. Los resultados son siempre poco concluyentes, y se inclinan más hacia una adaptación y selección de normas y costumbres que hacia su desaparición o pérdida de importancia.

En pocas palabras, todos los estudios mencionados comparten que, sin negar que la organización étnica sea un componente destacado y a veces conflictivo de asuntos políticos y sociales, buscan superar las visiones más simples y muestran la complejidad del fenómeno. Al respecto, las dificultades ya empiezan a la hora de definir el concepto de etnia, grupo étnico o pueblo, como a veces se menciona. Incluso hay quien habla de área cultural como una forma para agrupar ampliamente a conjuntos de personas o etnias que comparten unos rasgos (Nugent, 2002). También se utilizan como sinónimos tribu y etnia, pero se verá que no es lo mismo. Etimológicamente, etnia deriva del griego *ethnos*, pueblo, palabra utilizada para clasificar según la lengua y la cultura a los distintos grupos humanos. Al respecto, las descripciones canónicas describen una etnia como el conjunto de personas de cierto tamaño con vínculos lingüísticos, culturales y territoriales. Según el caso se pone más énfasis en la lengua, en la organización social o política o incluso en la existencia de un sentimiento de pertenencia, lo que incluye que se trata de una adscripción particularista y vinculada a una relación biológica basada en la descendencia común de unos antepasados, lo que reforzaría el sentimiento comunitario. Esta definición y el concepto en general se ha tachado básicamente de inútil por intentar captar la esencia de muy diversas realidades sociales, de ahí que también se la haya calificado de nación de rebajas, de significado flotante o de categoría con demasiado prestigio epistemológico.¹⁵⁷ Además se la ha criticado por añadir un componente de inmovilidad y de hecho natural, negando la parte dinámica, la transformación de las normas de las mismas y las influencias que tienen entre ellas, lo cual veremos al estudiar la formación de los asante y los ewe.

Por lo que respecta a la tribu, que procede del latín *tribus*, -refiriéndose a las fracciones en las que estaba dividido un territorio y las gentes que vivían en él-, suele definirse igualmente como un grupo de personas que comparten unas características culturales, lingüísticas y sociales, pero su tamaño es menor que el de las etnias o pueblos, de las cuales pueden ser una subdivisión con alguna diferencia respecto de las otras tribus. Ocasionalmente se habla también de subgrupos o subdivisiones de una etnia o una tribu, al querer precisar hasta el final, lo cual añade aún más dificultad a la hora de afirmar si los

¹⁵⁷ Véase la definición de A. C. Taylor en el diccionario de antropología de Bonte e Izard.

grupos humano son tribus o etnias. Ahora bien, admitiendo que estos debates tienen su relevancia, nos interesa destacar sobre todo que los pueblos, etnias o tribus africanas presentan diferencias culturales más o menos claras que influyen en mayor o medida según los casos asuntos, incluso cotidianos de las gentes que pertenecen a las mismas. De entre ella nos importan las que tienen que ver sobre todo con sus sistemas de parentesco y matrimonio y, en menor medida, con su sistema político y la historia de la formación de los ewe y los asante.

La relación entre las etnias y la escolarización se ha enfocado básicamente de dos maneras. En primer lugar se ha especulado con la posibilidad de que haya normas del sistema de parentesco o costumbres, especialmente en lo concerniente a la distribución de la herencia entre los descendientes de un linaje, a las responsabilidades que cada uno de ellos tendría que asumir en el futuro o al tipo de matrimonio y de residencia (pensando especialmente para los pueblos donde la mujer se va a vivir con la familia de su marido), que pueden provocar que alguno de los miembros de un hogar o de una familia no vaya a la escuela. En el caso de la herencia, por ejemplo, los que van a recibir toda o casi toda la herencia, que en muchos casos eran tierras cultivables, no irían a la escuela mientras que los que no van a recibir nada sí van a escolarizarse siempre que se den las condiciones adecuadas. Clignet (1994 y 1997) menciona los casos de dos pueblos de Camerún con un sistema de herencia de esta naturaleza, pero no especifica que eso dé lugar a desigualdades educativas de estos pueblos respecto a otros. Siguiendo esta pauta, muchos estudios han incluido y siguen incluyendo la variable de la etnia – con resultados poco convincentes, como mostraremos en el siguiente capítulo- para explicar el acceso a la escuela. Del mismo modo, cuando se describen las desigualdades educativas de un país se señalan, además de las de renta, sexo o territorio, las étnicas, aunque como concluyó Foster, estas desigualdades casi siempre desaparecen una vez controlados otros factores. Por otro lado este tipo de estudios a veces no son nada afortunados: el propio Clignet (1967), escribió décadas antes un artículo sobre las desigualdades escolares entre varias etnias de Costa de Marfil y Ghana, pero en esta ocasión no mostraba que éstas pudieran tener su origen en componentes de la organización de los distintos pueblos; es más, caía en el error de explicar ciertos comportamientos basándose en rasgos de carácter popularmente atribuidos a los miembros de esos pueblos, como el conformismo, la ambición o la importancia dada al prestigio social, o sea, rasgos atribuidos sin ninguna base empírica.

En segundo lugar, se ha vinculado la escolarización con las etnias a partir de la relación que éstas mantienen con las instituciones estatales, de las que las escuelas o el sistema escolar es una de las más presentes. Ya durante el período colonial, algunos pueblos opuestos o resistentes a la colonización rechazaban, aunque estuvieran sometidas y obligadas, la escuela como institución contraria a su orden social, tal fue el caso de los propios Asante, aunque luego haya cambiado mucho, como veremos. Por otra parte, Foster (1980) cuenta que los linajes más importantes de algunos pueblos, que ocupaban los cargos más elevados, no enviaban a sus hijos sino a los hijos de sus esclavos a la escuela, al percibirse como un instrumento de socialización contrario a su forma de vida y que ponía en peligro su reproducción. Además, había pueblos que simplemente vivían y viven al margen de las instituciones

estatales.¹⁵⁸ Una de las investigaciones recientes más conocidas es la de N. Bonini (1995) sobre los Maasai de Tanzania, en el que se muestra que la relación mantenida es simplemente utilitaria, no un modo de integración de los Massai en las instituciones estatales.

En pocas palabras, las diferencias educativas entre los distintos pueblos se han explicado hasta ahora por otros factores sociales, entre los que se incluyen la forma de vida y la adaptación al entorno, que por factores étnicos. Y pueblos con distintas características no presentan grandes diferencias de acceso a la escolarización. Este es el caso de la tesis, pero esto no significa que no sea digno destacar cómo se ha llegado a esta situación y cómo las familias asante y ewe organizan la escolarización de sus hijos y como sus sistemas de parentesco influyen en el proceso.

3. Historia, formación y sistema político de los Asante y los Ewe

Este apartado contiene una breve descripción de los procesos de formación de los Ewe y los Asante como pueblo y de sus sistemas políticos propios al margen de las instituciones estatales. No estudiamos sistemáticamente la influencia de las instituciones políticas, tanto de las locales como de las centrales –sólo entre el asante- de ambos pueblos sobre el funcionamiento del sistema escolar, pero alguna aportación se hará, al margen de que es fundamental conocer su organización política para entender el funcionamiento de ambos pueblos.

A grandes rasgos los sistemas políticos de los Ewe y de los Asante coinciden con los dos tipos de sistemas políticos africanos fundamentales identificados en la recopilación de investigaciones de Fortes y Evans-Pritchard (1978, original de 1940). Esta obra sigue siendo una referencia para el estudio comparativo de los sistemas políticos autóctonos o propios de las sociedades africanas, si bien, como se admite, sólo se cuidaron de las grandes estructuras políticas y no de las instituciones locales y dedicaron poco espacio a las transformaciones que experimentaron dichos sistemas a raíz del contacto con las instituciones políticas coloniales. La introducción de la recopilación establece una serie de principios políticos generales (uso organizado de la fuerza y de la autoridad en un territorio) y particulares de África (estratificación política por sexo y edad y la unión entre las responsabilidades políticas y las rituales y religiosas) y describe los dos grandes tipos de sistemas políticos africanos.

El primero de estos sistemas es el llamado de sociedades con una autoridad centralizada o estados primitivos. Los Zulúes del sur de África o los propios Asante son ejemplos de este sistema. Se caracterizaba fundamentalmente por la presencia de una autoridad centralizada, encarnada por la figura de un gran jefe o rey, una administración, un ejército permanente y unas instituciones judiciales. Por ello, las unidades políticas y territoriales estaban bastante bien definidas. En estos sistemas el parentesco era importante porque algunos de los cargos más importantes eran hereditarios y otorgaban un elevado status y autoridad. Por último, el jefe o rey poseía un carácter simbólico como representante del pueblo y

¹⁵⁸ Al respecto puede leerse las descripciones de diversos pueblos descritos en *Más allá del Estado*, de A. Gili.; Tuaregs, Bosquimanos, Pigmeos, Herero y otros más, si bien no hay menciones explícitas a su relación con el sistema escolar de los países donde habitan.

de su espíritu, pero otras instituciones como asambleas o autoridades personales controlaban su actividad.

El otro gran sistema político es el de las sociedades segmentadas o sin estado, esto es, sin autoridad centralizada, ejército permanente, jueces ni una administración distinta de los administrados y en el que el ejercicio del poder no significaba un status ni un prestigio especial. Los Nuer del Sudán, los Tallensi de Ghana o los Ewe son ejemplos de estos sistemas. A diferencia de la anterior los grupos de filiación o descendencia cobran mayor relevancia no porque los cargos sean hereditarios sino porque los linajes o los clanes se convierten en la unidad política corporativa, uno de los aspectos que más destacó Fortes (1953) en su estudio de los grupos de descendencia. Así, las decisiones dentro de una comunidad más o menos grande era resultado de las relaciones dentro del sistema de linajes o clanes; en las pequeñas comunidades las relaciones de parentesco eran ya las relaciones políticas. Por ello este sistema no se basa tanto en el territorio como en los miembros de una comunidad.

La introducción de "*African Political Systems*" acaba con una breve referencia a las distintas transformaciones que estos sistemas experimentaron a partir del contacto con las autoridades coloniales. En el caso de las sociedades estatales la pérdida real del poder central fue clara y la supervivencia pasó bien por convertirse en instrumento de dominación, con la consiguiente pérdida de legitimidad y autoridad con su propio pueblo bien por la rebeldía, que siempre acabó en derrota, aunque un equilibrio entre ambos extremos se convirtió en una opción más o menos digna, ya que permitía al menos mantener la institución. En cambio sí se alteró el sistema de las sociedades segmentadas, ya que la administración colonial solía nombrar un jefe que ejercía de administrador y ello rompía el equilibrio de clanes o linajes.

Por último, algunas investigaciones sobre las relaciones contemporáneas, desde las independencias, entre las autoridades tradicionales y las instituciones administrativas y políticas de los nuevos estados se encuentran en la recopilación *Le retour des rois*, de Perrot y Fauvelle-Aymar (2003). En resumen (Perrot, 2003), pese a concluir que la lógica política de las autoridades estatales o modernas y las tradicionales ha acabado siendo la misma, se detectan varias pautas de relación, siempre ambiguas, además de los cambios que se han producido a lo largo de los años: desde el rechazo y oposición de las autoridades tradicionales a las políticas estatales y la marginación por parte de éstas, a su integración y utilización en las estructuras de poder de las dictaduras de partido único o a la búsqueda de cierta autonomía y de un mayor peso en los asuntos políticos a través de las asociaciones de jefes que incluso han intentado mediar en conflictos. Ello sin olvidar que en ocasiones las estructuras tradicionales se han mantenido, en otras se han eliminado e incluso una vez disueltas se han recuperado por parte de los estados con el fin más o menos encubierto de obtener su legitimidad a través de estas autoridades tradicionales. El valor que se ha dado a la escolarización, a los estudios, ha sido un elemento siempre presente en este tipo de transformaciones: la población veía bien que sus jefes fueran gente con los conocimientos necesarios para negociar con las otras autoridades y conseguir mejoras o servicios para ellos, si bien ello podía suponer un conflicto generacional en el seno de estas instituciones, ya que eran los más jóvenes los que habían estudiado.

3.1. Formación y sistema político de los Asante

No lejos del gran mercado principal, en el centro mismo de Kumasi, la segunda ciudad de Ghana en importancia, actual capital de la *Ashanti Region* y núcleo del poder asante desde sus inicios, se levanta el *Manhyia Palace*, donde oficialmente reside y ejerce sus tareas el *Asantehene* o rey de los Asante, que desde 1999 es *Otumfuo Osei Tutu II*. Se trata de un lugar sobresaliente para el extraño, ya que su extensión es enorme y su forma muy distinta a la de las casas y edificios del barrio en el que se encuentra.

Desde fuera, el recinto parece dividido en dos segmentos o áreas, prácticamente dos círculos concéntricos. Al primero, casi un lugar o una plaza pública, se accede por cualquiera de las varias entradas que se abren en la verja que rodea el complejo. La distancia entre los barrotes es amplia e incluso desde la calle se puede ver claramente cómo es y lo que ahí ocurre. Junto a la entrada principal del recinto, un gran cartel -en el que una imagen del *Asantehene* tradicionalmente ataviado se superpone y confunde con varias fotografías de clases y laboratorios escolares- invita a todo ciudadano a cooperar con el *Otumfuo Education Fund*. Entre las personas que por ahí deambulan destacan muchos los hombres asante, caminando o charlando en grupo, vestidos con el traje propio de las ceremonias importantes. Es una única pieza de tela –entre negra o roja oscura- colocada de tal manera alrededor del cuerpo, desde el cuello hasta las rodillas aproximadamente, que sólo deja descubierto el hombro derecho. Las sandalias que llevan son las propias de la ocasión y hay muchos pares en algunos puestos de venta alrededor del palacio. Gran parte de ellos son hombres mayores, asantes veteranos, quizás jefes de algún pueblo o linaje que acuden a la resolución de una disputa o a una audiencia con el *Asantehene*. Hay dispersos algunas construcciones de planta baja donde pedir información o comprar algún souvenir relacionado con los Asante, como un cartel con la cronología de los sucesivos reyes que han tenido. Finalmente, un poco más lejos, casi dando la vuelta el recinto, se encuentra el museo asante.

La visita, sin embargo, se acaba en este punto, ya que la zona donde se encuentra propiamente el palacio o los recintos que lo forman está separada del resto por un muro circular. No es muro muy alto, ya que los edificios sólo tienen una o dos plantas por lo que se puede entrever por la entrada a dicha zona, franqueada por un puesto de vigilancia, pero señala el lugar a partir del cual se empiezan a tratar los asuntos trascendentes y al que sólo algunos tienen acceso. Es la manifestación más clara del sistema político de los Asante, quienes siglos atrás ejercieron su autoridad sobre una parte considerable de lo que hoy es Ghana. Luego la perdieron, pero han logrado conservar hasta hoy sus instituciones, pese a que su influencia no es comparable a la del Estado, al menos en determinados asuntos.

Quizás por su historia y por la pervivencia y singularidad de estas instituciones el Asante es uno de los pueblos más estudiados y conocidos, incluso popularmente, del África Occidental y sin duda de Ghana.¹⁵⁹ Cultural y socialmente se ha adscrito a los Asante al grupo de los pueblos Akan, que ocupan

¹⁵⁹ El escritor Alberto Vázquez-Figueroa publicó una novela titulada *Ébano* en algunas ediciones y *Ashanti* en otras. De ella, Richard Fleischer hizo una película, *Ashanti*, protagonizada por Michael Caine. La trama de esta última –no he leído la novela– se sitúa efectivamente en África pero la sola relación con los Asante es que en un momento muy concreto la protagonista dice que su pueblo es el Asante.

más o menos la mitad meridional de Ghana, excepto el sudeste (donde están los Ewe y los Ga-Adagme) y que también se encuentran en Costa de Marfil. Además, numéricamente son el mayor conjunto de pueblos de Ghana, donde representan alrededor de la mitad de la población. Ahora bien, como se señalaba en el anterior apartado, es complicado atribuir un concepto a unas gentes para definir la naturaleza de su organización (si son una etnia o una tribu) e igualmente complicado es dar con un criterio que permita unir a grupos humanos en un mismo pueblo, etnia o tribu. ¿Son los Asante un pueblo o etnia singular o una tribu o subgrupo de los Akan? Responder a esta pregunta nos servirá para exponer brevemente su organización, teniendo en cuenta que lo que nos interesa son las diferencias con los Ewe. Por ello, nos guiaremos por lo que dicen estudios que conocemos sobre los Akan y los Asante.

Se ha considerado a los Asante una tribu o un subgrupo de los Akan en tanto que comparten una serie de rasgos sociales y culturales, aunque simultáneamente muestran características propias. Aparte del idioma Twi -que pertenece al grupo de lenguas Kra, de la familia Níger-Congoleñas (Sellier, 2005) y que a la vez se divide en algunos dialectos como el Asante-Twi (Appiah, 2001)- las tribus Akan comparten sobre todo una organización similar del parentesco, que describiremos en el próximo apartado.¹⁶⁰ Ahora nos centraremos en la organización política de los Asante. Precisamente, Manoukian (1950) señala que la única (pero básica) particularidad de los Asante es la complejidad de su organización política y su expansión a lo largo de un vasto territorio, ya que los Fanti, otra de las tribus Akan, también tuvieron una organización centralizada, pero no alcanzaron el impacto de los Asante.

Para entender la organización política Asante hay que conocer su origen. Más o menos a finales del siglo XVI, los Akan, o los pueblos que ocupan el segmento meridional de lo que hoy es Ghana, tenían como unidad o división territorial y política básica el *oman* (Pescheux, 2003, lo traduce como nación, estado o pueblo; el plural es *aman*), que podía estar compuesto por varios pueblos o asentamientos, que a la vez se podían dividir en otras unidades con sus respectivos jefes o líderes, aunque por encima de todos estaba el *omanhene*, jefe o rey del *oman*, que pertenecía a un linaje real. Le acompañaban y vigilaban en el ejercicio de sus funciones (mantener el orden, la ley y la cohesión de la comunidad), su equivalente femenino, *Ohema*, que podía ser su madre o una hermana, un consejo de ancianos, *Mpanyinfo*, y otras personas encargadas de la administración y de los ejércitos, el *Gyasefo* (Manoukian, 1950).

Estos estados o unidades políticas eran independientes y sus relaciones, más allá de alguna cooperación causal, se basaban en la conquista y el dominio. En el siglo XVII, tres de ellos se habían desarrollado más que el resto. Uno en concreto, el de Denkyira, había alcanzado a someter desde el sudoeste a los *oman* del centro del territorio, con los que se establecía una especie de relación de vasallaje. Alrededor de 1660, cinco de los *oman* conquistados van a unirse en una alianza con el fin de desprenderse de la dominación del de Denkyira, tanto por motivos políticos como económicos, ya que las exigencias de tributos eran elevadas y, sobre todo, los pueblos conquistados no podían comerciar

¹⁶⁰ Según Manoukian (*id.*), las tribus Akan son trece mientras que para Sarpong (1974) son diez. Algunas de ellas son los Fante, los Akyem, los Brong o los Akwapim, además de los Asante.

directamente con los de la costa. Esta unión política y bélica es el origen de los Asante y Osei Tutu, rey de uno de estos *oman* e instigador de la unión, ayudado y asesorado por su mago y consejero Okomfo Anyoke, va a convertirse en el primero de los *Asantehene*. Los elementos míticos y mágicos también están presentes en el nacimiento de los Asante. Durante el transcurso de la reunión originaria, Okomfo Anyoke hizo descender del cielo un taburete dorado, el *Sika Dwa Kofi*, símbolo de la unión, la fuerza y el alma del recién nacido pueblo.¹⁶¹ Precisamente gracias a que dicho taburete se posó junto a Osei Tutu, éste pudo convertirse en el primer *Asantehene* o rey de los Asante y este título pasó a ser de su clan, el de los Oyoko, uno de los ocho entre los Asante. En el momento de su fundación, sin embargo, esta figura estaba más cercana a la de un *primus inter pares* que a la de un jefe absoluto. El origen de este nombre, el de los Asante, conoce varias versiones e interpretaciones, del mismo modo que el origen de Kumasi y su elección como capital de la nueva organización política (Pescheux, 2005, cap. 2). Con todo, como señala el mismo Pescheux, lo que más nos interesa destacar es que los Asante no nacen como grupo étnico o pueblo, más allá de que compartieran una serie de rasgos culturales y sociales, sino como una alianza con un propósito común resultado de unas circunstancias históricas precisas (Pescheux, *id.*, p. 76).

Alrededor de 1700, los Asante lograron vencer a Denkyira e iniciaron su expansión en todas direcciones, especialmente hacia el sur. Dicho proceso de extensión dará lugar a un reino o imperio con importantes ramificaciones comerciales, entre las que se contaba el tráfico de esclavos. A mediados del siglo XVIII, ocupaba una parte considerable del territorio meridional, pero jamás lograron alcanzar y controlar la costa; los reinos fanti del sur resistieron sus ataques gracias a la ayuda de tropas británicas ya presentes en la Costa de Oro. La creación y expansión del imperio y de la Confederación Asante, que fue su forma de gobierno, no estuvo exenta de problemas internos y se produjo tanto militarmente como a través de matrimonios y alianzas con los *oman* u otras unidades conquistadas o aliadas. A finales del siglo XVIII, este imperio se organizaba en círculos concéntricos. En primer lugar, los principales dirigentes de la Confederación Asante eran el propio *Asantehene* y los jefes de los *oman* originarios, que se repartían los cargos más importantes y constituían los órganos de consejo y control del *Asantehene* como era el *Adamfo* o grupo de los capitanes de los ejércitos asante. La *Asantehemaa* o reina madre de los Asante (Pescheux, 2005, p. 535), que solía ser la madre o la hermana del rey, era otra de las figuras poderosas como consejera y por su participación en la sucesión del *Asantehene*. Además, cada uno de los *oman* originarios conservaba su autonomía. La *Odwira*, fiesta anual que sirve de asamblea del *Asantehene* con los diferentes responsables del poder Asante -y que sigue celebrándose en la actualidad- en la que se debatían tanto los planes de futuro como las actividades pasadas era otra de las instituciones básicas de los Asante. Todo ello formaba el primer círculo del imperio y se restringía fundamentalmente a los territorios originarios. Mientras tanto, los territorios próximos conquistados y sus poblaciones pasaban a ser del *Asantehene*, que lo controlaba a través de sus agentes. Finalmente el

¹⁶¹ Como celebración y recuerdo del origen de los Asante, una glorieta en el centro de Kumasi está decorada con una estatua de Okomfo Anyoke portando el taburete dorado.

tercer círculo concéntrico era el formado por los territorios más lejanos, que funcionaban en régimen de vasallaje pagando los tributos correspondientes (Sellier, 2005, pp.112-113).

El siglo XIX es el de los grandes enfrentamientos, esto es, de las grandes victorias, de derrotas igualmente grandes y de la derrota final de los Asante contra los británicos y los Fanti, el origen de las cuales era el control de la costa y del comercio. Hubo hasta 7 guerras y Kumasi cayó dos veces en manos de los británicos, definitivamente en 1900. Ello supuso no sólo la desmembración del imperio asante y una consecuente pérdida de poder sino la incorporación final de los Asante al protectorado británico, y la suspensión de la Confederación. Ésta se restauró en 1935 y se ha mantenido en la actualidad quedando su área de influencia a los Asante. Al recuperarse la confederación Asante se creó un nuevo órgano de gobierno, el Ashanti Confederacy Council (Manoukian, 1950), que conserva algunas de las instituciones.

Hoy en día se dice popularmente del *Asantehene* que es la segunda autoridad de Ghana, dada su gran capacidad de influencia con lo gobernantes, especialmente si quien gobierna es un asante. Tal es el caso del actual presidente J. Kuffour que dejará de serlo a finales de 2008.¹⁶² Sin embargo, las instituciones políticas asante en general conservan un prestigio destacable entre el pueblo asante, por su historia e independencia política a lo largo de los años tanto durante la colonización como a partir de las independencias, a lo cual contribuye que la región asante y Kumasi sean lugares relativamente prósperos (Perrot, *í.d.*). Ello no es óbice para que se niegue que la monarquía asante tenga un patrimonio muy considerable, opulento incluso, si bien es difícil llegar a conocer con exactitud su origen y dimensiones, al margen de participaciones, que no se sabe si se mantienen, en minas de oro.¹⁶³ Precisamente una de las funciones del *Asantehene* es gestionar y mantener dicho patrimonio, conservar las instituciones políticas de su pueblo, además de preservar el taburete de oro, ejercer de juez y arreglar los problemas de tierras o de cualquier otra índole en el que se vea inmersos otras autoridades asante.

A estas funciones se añadieron desde hace décadas la de iniciar proyectos con los que mejorar las condiciones de vida de la población asante. Uno de los ámbitos en los que más se ha actuado, como nos contó uno de los responsables del museo de los asante es el de la escolarización, ya que varios *asantehene* han puesto en marcha proyectos al respecto. Actualmente, poco tiempo después de acceder a su cargo, el actual gobierno Asante, encabezado por el *Asantehene* Otumfuo Osei Tutu II, puso en marcha el proyecto del *Otumfuo Education Fund*, que parece ser la iniciativa social más importante, al menos en lo referido a la publicidad, que se está llevando a cabo. Así lo da a entender el cartel que se encuentra en el *Manhyia Palace* que hemos descrito. Conseguimos un tríptico del mismo y aquí están su primera página y el cuerpo central:

¹⁶² Al respecto, T. Mackeskey impartió una conferencia en la *School of Oriental and African Studies* de Londres en octubre de 2006 titulada "Water wars in Kumasi" en la que, un poco de pasada, afirmó que Kuffour servía al rey de los Asante, pero no fue más explícito. Por otra parte oímos comentar algunas veces en Ghana que no sería conveniente que el próximo presidente fuera otro asante.

¹⁶³ Perrot (2003) se refiere a las dificultades que tuvo G. Pescheux para obtener alguna información al respecto para la preparación de su tesis.

Imagen 3. Portada del tríptico del *Otumfu Education Fund*.

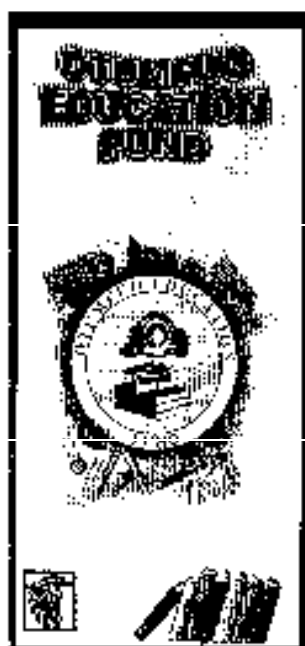


Imagen 4. Páginas centrales con la descripción del proyecto.

THE OTUMFU EDUCATION FUND

INTRODUCTION: There is a general consensus that the level of education in the province is low. The Otumfu Education Fund has been set up to help improve the level of education in the province. The fund will be used to provide financial assistance to schools and to provide financial assistance to students who are unable to pay for their education. The fund will be used to provide financial assistance to schools and to provide financial assistance to students who are unable to pay for their education.

THE FUND: The fund is a voluntary fund. It is managed by the Otumfu Education Fund Committee. The fund is used to provide financial assistance to schools and to provide financial assistance to students who are unable to pay for their education.

THE FUND: The fund is a voluntary fund. It is managed by the Otumfu Education Fund Committee. The fund is used to provide financial assistance to schools and to provide financial assistance to students who are unable to pay for their education.

Central Government Budget Constraints:

The commitments of the Central Government to the social sector are limited. The Central Government is unable to provide the level of financial assistance that is needed to improve the level of education in the province. The Otumfu Education Fund is a voluntary fund that is managed by the Otumfu Education Fund Committee. The fund is used to provide financial assistance to schools and to provide financial assistance to students who are unable to pay for their education.

OBJECTIVES

The Otumfu Education Fund shall have the following objectives:

- To provide financial assistance to schools and to provide financial assistance to students who are unable to pay for their education.
- To provide financial assistance to schools and to provide financial assistance to students who are unable to pay for their education.
- To provide financial assistance to schools and to provide financial assistance to students who are unable to pay for their education.

MANAGEMENT OF THE FUND

The fund is managed by the Otumfu Education Fund Committee. The committee is composed of representatives of the community and of the government. The committee is responsible for the management of the fund and for the distribution of the fund's resources.

THE SECRETARIAT:

The secretariat of the fund is headed by the Secretary. The secretariat is responsible for the day-to-day management of the fund and for the distribution of the fund's resources.

CONTRIBUTIONS TO THE FUND:

Any person or company or association who wishes to contribute to the fund should send a contribution to the Secretary. The contribution should be in the form of cash or in the form of goods or services.

YOUR CONTRIBUTION TO THE FUND MAY BE SENT TO:

Mr. John Doe, Secretary, Otumfu Education Fund, P.O. Box 123, Accra, Ghana.

Como puede leerse, recogiendo el discurso de las principales corrientes educativas y admitiendo que el Estado carece de los medios necesarios para llegar a todas partes y que hay un deterioro de la calidad de la enseñanza, se trata de un proyecto con el que mejorar algunos aspectos de las infraestructuras escolares del país, no sólo de la región asante, y ayudar a las familias cuyos hijos obtienen un buen rendimiento académico pero carecen de los medios para continuar. En apariencia, pues, no es muy distinto a la actividad de una fundación, por ejemplo. Visitamos la oficina (3 de abril de 2006) de este proyecto y ahí nos contaron que se financiaban con aportaciones de particulares y de empresas importantes como la Coca-Cola de Ghana. Además se preveía que cada asante debía contribuir con 200 cedis mensuales (1 euro eran unos 10.000 cedis) pero no parecía posible. Según sus cálculos, unos 2.500 alumnos sin recursos pero inteligentes habían conseguido ayudas del fondo y se habían rehabilitado aulas y colegios, así como construido laboratorios y bibliotecas. Al margen de impacto sobre el sistema educativo que este proyecto pueda tener, lo que requeriría una evaluación y una comparación con otras iniciativas o con el trabajo de ONG o similares, es una muestra del papel que puede tener una autoridad central tradicional o no estatal en un terreno, como se admite en el tríptico, propiamente estatal. Además, posiblemente es un medio de legitimar la existencia de la propia institución. Por otro lado, no está de más recordar que la importancia que se da actualmente al sistema escolar, la llave para el desarrollo, como se anunciaba en el cartel del fondo, contrasta con las resistencias que durante el siglo XIX y comienzos del XX las autoridades asante mantuvieron frente a la penetración de los misioneros que trataron de crear las primeras escuelas en su territorio (Foster, 1965).

Pese a que un sistema político como el de los asante llama mucho la atención no hay que olvidar que existe otro nivel político, el local, aunque no conocemos investigación alguna sobre las relaciones entre los jefes o las autoridades local y la administración del sistema educativo. En principio, los jefes locales –sólo las grandes ciudades o municipios importantes por alguna razón tienen alcalde-, en este caso asante, escogidos de entre los miembros del linaje real de cada pueblo o conjunto de pueblos, no tienen competencia alguna en materia escolar, ya que ésta corresponde a las direcciones regionales de la educación y a las Asambleas de Distrito, unidades administrativas en las que se dividen las regiones. Los jefes son competentes en asuntos que conciernen a su comunidad como la gestión de las tierras, los rituales, fiestas costumbres o como mediador respetado de los problemas que surgen entre las familias. Además el jefe es socialmente la autoridad de una comunidad, la persona a la que se va a consultar y escuchar en caso de conflicto, lo que no quita que vaya a ejercer mal dicha autoridad y que incluso se le destituya por ello.¹⁶⁴ Otra cosa es que por influencia, iniciativa personal o motivos menos claros un jefe local mantenga un contacto tal con las autoridades administrativas que le permitan tener un papel más activo en ciertos asuntos concernientes con su comunidad, aunque, en general, como concluye Pavanello (2003, p.56) su estudio sobre la evolución de las jefaturas tradicionales en Ghana *“en fait, les chefs n’ont aucun pouvoir réel d’intervention dans la sphere administrative.”*

¹⁶⁴ Esta influencia de los jefes sobre las poblaciones ha sido siempre polémica, justamente por la relación que mantienen con las autoridades estatales, sobre todo cuando se celebran las elecciones (Perrot, 2003).

Con todo, es precisamente cuando el funcionamiento de una escuela requiere de algún elemento en el que los jefes tienen autoridad cuando cobra importancia su participación. Tales situaciones son básicamente dos, que conocemos por casos que nos han contado, ya que no vivimos ninguna experiencia concreta en Ghana: si no hay una escuela comunitaria, el jefe puede ser uno de los que tome la iniciativa para su creación, aunque como vimos en el segundo capítulo el control puede pasar a manos de la dirección regional de la educación; en segundo lugar, ya hemos contado que las comunidades rurales pueden compensar a los maestros con algún bien en especie como un trozo de tierra para cultivar, circunstancia en la que el jefe va a ser quien negocie con él o decida cuál va a ser el terreno que va a utilizar. En contraste, la única experiencia que conocimos de primera mano muestra lo contrario: la incapacidad de los jefes locales, pese a su voluntad, para resolver los problemas escolares que puede tener su comunidad cuando no se trata de una competencia suya. Llegamos hasta un pequeño pueblo - quizás habría diez o quince casas más alguna otra dispersa- al final de una carretera de la región Asante para entrevistar a una familia, pero antes nos reunimos con el jefe del pueblo, un agricultor como los otros, que nos contó el problema que tenían con su escuela. Era una escuela pública, financiada en parte y gestionada por el estado, a la que enviaban a los profesores más jóvenes y a los voluntarios. La primera queja de la gente del pueblo era que los profesores se ausentaban con frecuencia, pero los mayores problemas los tenían con el director de la escuela. El jefe nos mostró una carta que habían enviado a la dirección general de educación de la región o a la delegación de ésta más cercana para quejarse del comportamiento del director y solicitar su destitución. Esa persona, pudimos leer en la carta, no sólo se ausentaba periódicamente sino que generaba muchos problemas tanto con los alumnos como con la gente del pueblo por su afición al *apeteshi*, un alcohol de alta graduación muy popular: entre otras cosas, a media mañana enviaba a los alumnos a traerle la botella y en una de sus noches de borrachera se paseó por el pueblo con un machete desafiando y amenazando a sus habitantes. La única respuesta que recibieron de las autoridades fue que por el momento no disponían de personal para hacer esa sustitución. Puede pensarse seriamente que le habían enviado a uno de los pueblos más alejados para que fuera esta comunidad, indefensa ante autoridades estatales superiores, la que tuviera que soportarlo.

3.2. Origen, formación y sistema político de los Ewe

Los Ewe son un pueblo menos conocido que los Asante, pero las investigaciones de las que han sido objeto, aunque un poco dispersas, nos permiten describir bastante detalladamente su organización territorial, política y social. Al respecto, dos de los temas que más se han estudiado y que les han dado cierta fama han sido la religión de algunos de los distintos subgrupos Ewe y lo que ocurrió alrededor de lo que en general suele llamarse Movimiento de Unificación Ewe o también conocido como el conflicto de los dos Togos (Sellier, 2005, p.136). Las religiones animistas de los pueblos del sur y sudeste de Togo, conocidas en general como *Voudou*, aunque también se encuentran prácticas similares en todo el Golfo

de Guinea, han despertado el interés de bastantes investigadores por diferentes motivos.¹⁶⁵ En cualquier caso y pese a la práctica del fetichismo y a la introducción de elementos mágicos están muy alejadas de la imagen popular y distorsionada de las prácticas, caribeñas especialmente, conocidas como vudú.

Con todo, el principal problema que hallamos a la hora de describir a los ewe tiene que ver directamente con la identificación de quiénes son los miembros de este pueblo o aún con la pregunta de si los ewe pueden considerarse un pueblo o una etnia más o menos homogénea o incluso tan sólo un conjunto de grupos humanos que comparten un área cultural. Muchos de los estudios conocidos plantean tales cuestiones y ofrecen respuestas similares en algunos puntos y diversas en otros, pero no se ha alcanzado un consenso amplio. Sin embargo, como afirma Lovell (1993), y reconocen otros más explícita o implícitamente, no existe un pueblo Ewe puro, sino que se trata de un conjunto de distintas tribus, subgrupos o subetnias que comparten una serie de rasgos culturales y sociales comunes que los vinculan y permiten hablar de un pueblo más o menos homogéneo, toda vez que algunas diferencias entre sus miembros lo convierten en más heterogéneo que otras etnias formadas igualmente por subgrupos.

Si se acepta esta aclaración, a grandes rasgos los Ewe suelen identificarse como el pueblo o conjunto de pueblos que habitan el sur de Togo y una parte del sur de Ghana. En concreto, están situados entre los ríos Volta, en Ghana, y Mono, que hace de frontera entre Togo y Benín.¹⁶⁶ Hacia el norte se extenderían más o menos hasta lo que ahora son la Región Marítima de Togo y una parte de la Región Volta de Ghana (ver mapas 1 y 2). En total, son poco más de dos millones de personas. Todos estos pueblos comparten la lengua Ewe, de la que Manoukian (1952) distinguía hasta diez dialectos. Como el twi de los Asante, el ewe forma parte del grupo lingüístico Kwa, de la familia de lenguas Níger-congolesas, como también lo es el Ga-Adagme del sur de Ghana. Los ewe comparten además un sistema de parentesco similar, algunas tradiciones y el hecho de que nunca se han convertido en una unidad política, sino que representan bastante bien un sistema político segmentado.

Los primeros que escribieron sobre ellos fueron dos misioneros alemanes, Speith y Westermann, cuyos trabajos sólo conocemos a través de Ward (1949) y Manoukian (1952), que los citan con frecuencia. Ya entonces distinguían entre grupos de Ewe, si bien sólo se habían estudiado alguno de ellos como los Gildji o los Anlo, como apuntan Bauman y Westermann (*id.*). Sin embargo, ni siquiera las clasificaciones más completas coinciden. Lovell (1993) divide a los Ewe en seis grandes grupos: en Togo, de este a oeste encontramos los Ouatchi, los Adja y los Mina, también conocidos como Guen; en Ghana están los Anlo, los Abutia y los Ga, muy cercanos a los Guen. Verdon (1983) sólo se refiere a los subgrupos de Ghana y distingue entre los Anlo, los Tonu y los Ewe Dome. Fiawoo (1984) subraya nuevamente la heterogeneidad de los Ewe, pero la limita a los distintos grupos de Ghana, ya que los de Togo sí compartirían bastantes rasgos sociales y culturales, una opinión que comparte Lovell pese a la

¹⁶⁵ El trabajo de Lovell (1993), aunque no está estrictamente dedicado a la religión, es un ejemplo muy brillante. También Meyer (1999).

¹⁶⁶ Bauman y Westermann (1957) distinguían entre los Ewe del este y los del oeste, con historias y civilizaciones distintas. Los segundos ocuparían desde el Volta hasta el Mono, mientras que los primeros se situarían entre Togo y Benín. Sin embargo, estos últimos en realidad no serían Ewe sino Fon, cuyas lenguas son muy cercanas (Sellier, *id.* p. 110).

distinción que hace. Según Fiwoo los Ewe de Ghana son los Anlo, los Tonga y los que llama *Inland-Ewe*, menos estudiados y que pueden presentar más singularidades.

Ahora bien, ¿cómo se reconocen los Ewe o pueblos habitantes de los territorios que ocupan? Novell (*id.*), que estudió específicamente a los Ouatchi, apunta que sí existe una identificación de los Ouatchi como miembros de un grupo mayor con el que compartirían rasgos como el idioma. Sin embargo, los mismos Ouatchi no dejaban de señalar algunas de sus particularidades como su religión –aseguraban no estar tan corrompidos por otras religiones como los otros Ewe- o algunas manifestaciones musicales. Por nuestra parte, la investigación se centró en familias de Lomé y de un grupo de pueblos al este de la capital, cerca de la frontera con Ghana. La mayoría de las familias se reconocían como Ewe sin problemas, aunque hicieran de nuevo hincapié en que les unía el hecho de que hablaran la lengua ewe. Otros informadores a los que preguntamos nos contestaron algo similar: se podía hablar sin muchos escrúpulos de los ewe como pueblo o como área cultural frente a otros pueblos en tanto que compartían una cultura distintiva, pero al mismo tiempo se reconocía una diversidad considerable. El concepto de área cultural ewe quizás es adecuado en este caso.

El origen de esta diversidad y la relativa indefinición a la que nos enfrentamos se halla posiblemente en el proceso de formación de los distintos pueblos ewe. Muy sucintamente, parece que éstos se forman a raíz de los desplazamientos de distintos grupos humanos desde el este y el oeste de las zonas en las que se encuentran en la actualidad, ya que ahí se produjeron, desde antes del siglo XVI, numerosos movimientos de población. Así, desde Oyo, en la actual Nigeria, y Ketu, en Benín, o sea desde el este, inmigrarían poblaciones con influencias del mundo Yoruba que se habían instalado en Notsé, más o menos en el norte de lo que hoy es la región marítima. Por su parte gentes Fanti (entorno akan) y Ga-Adangbé se trasladarían desde el oeste. Al menos una parte de éstos provendrían de Elmina, en Ghana, de ahí el nombre de Mina que recibe uno de los subgrupos Ewe, mientras que otra parte de estos desplazados habría dado lugar a los Guen. Hay constancia de que estos grupos humanos estaban instalados en las poblaciones del sur de Togo como Aneho, Agoué o Glidji desde el siglo XVII. El origen de los ewe se sitúa, sin embargo, en Notsé, donde se habían reunido los pueblos provenientes del este y que ahí se organizaron como una especie de reino. A finales del siglo XVIII Agokoli, rey o jefe en aquel momento, había establecido una tiranía tan cruel que obligó a la huida y dispersión hacia el sur y en varias direcciones de buena parte de los habitantes de Notsé.¹⁶⁷ Estas poblaciones se distribuyeron mezclándose con los habitantes del sur (Fanti y Ga-Adangbé por ejemplo) e incorporando o fusionando el conjunto de su cultura o algunos de sus componentes. Además, la presión y las luchas de los Asante y otras tribus Akan en el oeste (Meyer, 1999) y las disputas en el reino de Dahomey en el este provocaron aún más desplazamientos a esa zona y por tanto mayores posibilidades de fusión. Todo ello explicaría la

¹⁶⁷ Dicha huida puede ser la parte mítica, épica o heroica que acompaña la formación de todo pueblo. Novell cita un trabajo de Gayibor –del que no pude conseguir la referencia exacta, aunque sé que se encuentra en el mismo volumen que el texto de Fiwoo, es decir, *Peuples du Golfe de Bénin (Aja-Ewé)*, de F. de Medieros, com., (1985) – que argumenta que se trata efectivamente de un mito, ya que no se han hallado evidencias de tal tiranía. El motivo del desplazamiento de la población sería posiblemente la búsqueda de tierras fértiles con el objeto de hacer frente al crecimiento de la población.

formación y las diferencias entre los subgrupos Ewe: la influencia de los Fanti, matrilineales, y los Ga supuso la introducción algunos elementos de su organización social y los linajes reales como forma de organización política, mientras que las gentes venidas del este, de filiación patrilineal tendrían una influencia importante en aspectos religiosos. En el siguiente apartado recuperaremos con un poco de detalle estos hechos. Por último, vale la pena señalar que, en pocas palabras, este proceso de formación de los ewe y las numerosas influencias y rasgos que adaptaron demuestran, recuperando lo que decíamos al comienzo del apartado, que las etnias o los pueblos son una forma de organización mucho más compleja -a veces más rica, otras más problemática- de lo que suele creerse.

Por lo que hace al sistema político de los Ewe, que es el tema del apartado, no tiene la repercusión actual, al menos aparentemente y no de una forma tan generalizada, -no hablamos del nivel local- como la de los Asante. Los Ewe no han formado jamás una sola entidad política ni hay una autoridad por encima de las unidades políticas y territoriales básicas, de ahí que sean un ejemplo de sistema político segmentado. La monografía de Manoukian (1952) dedica un apartado a este tema y alguna referencia más puede encontrarse en los libros de Ward (1948), Sellier(*id.*) y Meyer (*id.*) o el artículo de Pauvert (1960). La base de la organización política de los Ewe son los *Du* o *Duko* (*Duwo* es el plural), pequeñas unidades políticas y territoriales independientes, estados diminutos dice Sellier (2005, pp. 110-111), que, pese a mantener una cierta solidaridad entre ellos, sólo se unían circunstancialmente. A finales del XIX se contabilizaron cerca de ciento veinte *duwo*. Estas unidades estaban y están formadas por uno o varios asentamientos, uno de los cuales era la capital (*Fiadu*), en la que se encontraba el jefe del *du*, el *Fia* o *Togbui* (Nugent, 2002). El gobierno se hallaba a cargo de dicho jefe y de un consejo de viejos, que en última instancia eran los jefes de los linajes, de ahí que el linaje fuera la unidad política más pequeña pero a la vez importante de la organización política Ewe. La jefatura del *du* se basaba en una especie de monarquía hereditaria: existía un linaje noble que asegura descender directamente de los ancestros y de entre ellos se elige al jefe. Manoukian señala que esto le parece una influencia Akan, es decir Fanti, y podría limitarse a algunos de los subgrupos ewe, ya que algunos ancianos aseguraban que durante mucho tiempo la única autoridad fue el consejo de viejos. En todo caso este consejo controlaba decidía la actuación del *Fiadu*, quien, en general, tenía la función de mantener el orden y proteger su comunidad. Cada *du* contaba además con un sacerdote fetichista (Pauvert, *id.*).

Por último, merece la pena destacar brevemente que, pese a no ser un pueblo unido políticamente e incluso heterogéneo, los Ewe vivieron, más o menos desde el final de la I Guerra Mundial hasta los años 60, una controversia política con repercusión internacional, la de la unificación de los Ewe o de los dos Togos. Una esquemática referencia que lo pone en relación con la historia contemporánea de Togo se encuentra en Sellier (*id.*, p. 136), pero dos fuentes básicas son el artículo de Pauvert (1960) y algunos capítulos del libro de Nugent (2002) sobre la construcción de la frontera entre Ghana y Togo a lo largo del siglo XX.

Como se explicaba en el segundo capítulo, los territorios del Togo actual fueron desde la década de 1880 hasta la I Guerra Mundial, una colonia alemana, Togoland. En verdad ésta no se limitaba a dicho

territorio sino que ocupaba además una franja del Este de lo que hoy es Ghana. Un tratado de 1886 entre Gran Bretaña y Alemania establecía estas fronteras y desde aquel momento los Ewe quedaron divididos entre dos entidades políticas, Togoland y la Costa de Oro británica, ya que la mitad de la zona sur de lo que es hoy la Región Volta de Ghana se partió en dos: la zona costera, donde habitan mayoritariamente los Anlo-Ewe formaba parte de Costa de Oro y la zona del interior del Togoland alemán. Finalizada la guerra, Togoland se dividió en dos protectorados, los llamados Togo francés (Togo actual) y Togo británico (franja este de Ghana), de modo que en esta ocasión los Ewe se distribuían entre tres entidades, los dos Togos y la Costa de Oro. Otros pueblos del centro y del norte de estos territorios (Akposso, Konkomba, Anufo y Moba) estaban en la misma situación, pero no formaron un movimiento como el de los Ewe.

Esta situación es la que dará lugar al inicio de las reivindicaciones de reunificación o de unión de los Ewe —o de la mayoría de ellos— bajo una sola administración. De acuerdo con Nugent (*id.*), se trató de un movimiento de las minorías intelectuales urbanas, especialmente de las costeras, que caló con distinta intensidad entre el resto de la población. La primera etapa de dichas reivindicaciones, muy breve, apenas de finales de la década de los 10 a comienzos de los 20, tenía como propósito la reunificación de los dos Togo (aunque fuera como colonia), lo que excluía a una parte de los Ewe. En segundo lugar, el Movimiento de Unificación de todos los ewe propiamente dicho sólo empezó a tener cierta repercusión a partir de mediados de los 40. Hasta entonces se había seguido debatiendo la naturaleza de las demandas y las posiciones estaban divididas entre la lucha por la reunificación de Togoland o la unión total de los Ewe. Según Nugent, los Ewe de la Costa de Oro apostaban sólo por la reunificación e incluso algunos Mina residentes en Ghana negaban ser Ewe. Finalmente, en 1946, la *All-Ewe Conference*, órgano del movimiento, apostó por la unión de todos los Ewe. Dicho movimiento llegó a ser objeto de debate en las Naciones Unidas y a tener un relativo impacto internacional, pero no prosperó. Silvanus Olympio, uno de sus impulsores y quien llegaría a ser el primer presidente del Togo independiente, justificaba esta iniciativa diciendo que los Ewe estarían siempre en desventaja en sus países respectivos si no conseguían una sola administración y establecían unos objetivos políticos, económicos y educativos comunes.

Sin embargo, al final no se logró ninguno de estos propósitos. Un plebiscito celebrado en mayo de 1956 en el Togo británico dio como resultado que dicho territorio se integró en la Costa de Oro. Las poblaciones del norte y del centro de dicha franja votaron a favor de la integración y el sur Ewe votó en contra, pero la mayoría fue la primera, si bien dicho referéndum no careció de polémicas y de acusaciones de fraude. Finalmente, al poco de independizarse la Costa de Oro y convertirse en Ghana, parte de lo que fue el Togo británico y la zona de la Costa de Oro donde vivían los Ewe se fusionaron y dieron lugar a la actual Región Volta. A partir de entonces y salvo algún escarceo o manifestación puntual, el movimiento de unificación ewe pasó a mejor vida, algo a la que contribuyó la instauración de regímenes autoritarios tanto en Ghana y Togo.

Nugent apunta una serie de razones para explicar el desenlace de este movimiento. Por una parte, los proyectos de unificación de este tipo podían llegar a ser un obstáculo para el mantenimiento de las fronteras y del futuro orden político, justamente en un período en que los movimientos independentistas empezaban a tener mucha fuerza. Por otra, el proyecto de Nkrumah de convertir la Costa de Oro en un país independiente y poderoso en todos los sentidos, una gran Ghana, pasaba por su unidad y especialmente por el desarrollo de una infraestructura hidroeléctrica –que iba a dar la energía necesaria para la industrialización del país- en el río Volta. La pérdida de una parte de esos territorios, por tanto, pondría en serias dificultades la realización de estas ideas. Además, el apoyo de las autoridades británicas parece que ayudó a los resultados de sucesivas elecciones y del plebiscito. Precisamente la posibilidad de hacer de la futura Ghana un país rico y próspero fue uno de los argumentos esgrimidos para convencer a los habitantes del Togo británico de que la anexión significaría integrarse en una entidad política más desarrollada y con mucho mayor potencial que Togo.

El segundo grupo de razones que expone Nugent son más interesantes de cara a entender tanto el proceso en sí como la naturaleza de las relaciones entre los Ewe. La conclusión de su investigación es que la frontera entre Ghana y Togo (o los distintos nombres que han recibido estos territorios) no puede entenderse como una simple imposición colonial, ya que no ha resistido sólo gracias a la fuerza o a un orden político, sino que también ha contado para su formación y mantenimiento con la actividad de las personas o pueblos residentes a ambos lados de la frontera, que han visto más oportunidades que obstáculos en su existencia. El caso más claro es el que estudia Nugent, el del contrabando entre Ghana y Togo: una vez creado el espacio en el que se llevaba a cabo esta actividad, incluso los propios Ewe implicados tenían más argumentos para rechazar la unificación que para apoyarla. Pero ello se podría aplicar en cierta medida a otros aspectos: las relaciones laborales, comerciales e incluso las identidades se fueron forjando más por la condición de poblaciones fronterizas que por el hecho de compartir una cultura. A esto contribuyó el hecho –he aquí lo que nos interesa- de que los impulsores de la unificación ewe, nunca consiguieron ni demostrar, ni crear una conciencia de la existencia del pueblo ewe. Como dice Nugent (p. 146) *“because there was no latent pre-colonial ethnies waiting to be discovered, [...] the project of forging an ethnic consciousness was laborious, discontinuous and above all contested.”* Es más, en realidad *“Ewe ethnicity was a fractured phenomenon that derived its meaning from the interplay of other layers of identity.”* (Nugent, *id.* p. 119).

Actualmente, la frontera entre Ghana y Togo sigue siendo un espacio legítimo que más que separar a los Ewe, en especial a los grupos Mina y quizás a los Anlo, parece que abre el abanico de posibilidades en distintas esferas. Muchas de las familias entrevistadas en Togo tenían parientes Ewe en Ghana, algunos de sus miembros habían vivido y trabajado ahí, y, lo más importante, algunos de sus hijos estaban yendo a la escuela en Ghana, gracias a que les habían confiado con sus parientes. El hecho de que Ghana se considerara y se considere un país más próspero en algunos aspectos (había más tierras, más comercio y las escuelas son mejores, nos dijeron), refuerza los vínculos entre las familias ewe separadas entre dos países. Esta división no es un obstáculo e incluso permite a las familias

adoptar ciertas pautas escolares, lo cual es un tema de investigación interesante como una variante de las estrategias de escolarización.

Ahora bien, la estructura política de los ewe permite comprobar, por comparación con los asante lo que puede hacer una autoridad centralizada. Entre los ewe no encontramos pues, ninguna iniciativa común similar a la del *Otumfuo Education Fund*. Así, la influencia política tradicional se limita a los jefes de los pueblos o *duwo*. Gayibor (200) analiza el papel que han jugado los jefes tradicionales (sean de barrio, de pueblo o de cantón) desde la independencia de Togo y concluye que actualmente apenas pintan nada en el panorama político (pp. 108 y ss.). Es más llega a afirmar que si desapareciesen no pasaría nada (Perrot, 2003, p.15), tras años de servicio al partido único o tras creer las promesas de otros partidos. En la organización administrativa efectivamente no tienen apenas trascendencia ya que estos asuntos –recaudación de impuestos, por ejemplo- corresponden a las prefecturas y subprefecturas o a los alcaldes –no elegidos- de los pueblos o ciudades que lo tienen, que no son todos, sino los más importantes por tamaño (Lomé) o por razones históricas, como es el caso de Aného. Su influencia se limita, como en el caso de los asante, a todo lo relacionado con la costumbre, el mantenimiento del orden y la concordia entre las familias y a gestionar el uso de las tierras. Esto no significa que sea una figura carente de autoridad, ya que goza de mucha más legitimidad que los alcaldes, donde los hay, para movilizar a la comunidad, siempre y cuando no haya abusado de su poder y, por la razón que sea ha conseguido mantenerse en él. Este papel, por lo que vimos, se traslada al ámbito escolar, ya que la competencia de las escuelas públicas corresponde a la dirección escolar de la región o de la prefectura. Ahora bien, las autoridades locales sí son relevantes, casi exactamente como entre los asante, cuando se trata de construir las Escuelas de Iniciativa Local (EDIL) que describíamos en los primeros capítulos: La diferencia es que entre los ewe y al parecer en bastantes lugares de Togo, dichas escuelas no pasan inmediatamente a manos del estado sino que pueden estar un tiempo o mucho bajo el control de la comunidad, es decir del jefe tradicional y de las familias que la han construido. Aunque no fuera en territorio ewe sino en el norte de Togo, contaremos que vimos y oímos cómo el encargado de un proyecto de cooperación escolar que consistía precisamente en construir unas aulas sólidas para una EDIL tuvo que ir a hablar con el jefe del pueblo para exigirle que ayudara a los pintores que estaban acabando la escuela. Por otro lado, el pago en especies, tierras fundamentalmente, a los profesores rurales también queda en manos del jefe del pueblo, lo cual indica que no hay diferencias destacables entre los asante y los ewe en este aspecto.

4. Introducción a los sistemas de parentesco

Antes de describir el sistema de parentesco y matrimonio de los pueblos que estamos estudiando repasaremos sumariamente las principales teorías, investigaciones y controversias sobre este tema, especialmente las referidas a las sociedades africanas. Nos interesa destacar sobre todo una serie de conceptos que luego se utilizarán al analizar el parentesco entre los Ewe y los Asante y el impacto que este tipo de relaciones tiene sobre la escolarización básica.

Los sistemas de parentesco y matrimonios son conjuntos de normas que regulan las relaciones que se establecen entre las personas a partir de los hechos del matrimonio, la procreación y la adopción. El parentesco, por tanto, será consanguíneo, por afinidad o por adopción. No se trata de un hecho solamente biológico sino social, ya que supone el reconocimiento de una relación de esa índole entre padres e hijos, hombre y mujer u otros parientes y la asignación de unas obligaciones, unos derechos y una conducta esperada a partir de la adscripción a uno de los grupos humanos creados. El parentesco convive con otras instituciones y normas, las burocráticas por ejemplo, lo que puede dar lugar a conflictos debido a la lealtades que suponen los dos tipos de normas, si bien la incidencia de las relaciones de parentesco dependen mucho del tipo de sociedad y sistema económico (Fox, 2004). Por otra parte, el parentesco no es universal: algunas tribus del África Central no reconocen ni clanes ni linajes y en otras son las aldeas o los grupos de edad los grupos corporativos. Muchas de las críticas contemporáneas al parentesco se basan precisamente en la existencia de otros modos de distribución de derechos y deberes (González Echeverría, 1998).

La importancia de los sistemas de parentesco y matrimonio se sustenta en que regulan la filiación, las opciones de matrimonio, los tipos de residencia; la autoridad dentro de los grupos que se forman a partir del parentesco, es decir, las personas que la ejercen y las que se someten a ella, y, finalmente, aspectos materiales como la unidad o la distribución del patrimonio o la herencia, que puede incluir tanto propiedades como cargos y oficios. En otras palabras, establecen algunas de las normas a partir de las cuales se forman y organizan los grupos humanos.

La filiación, en primer lugar, es la adscripción de una persona a un grupo a partir de sus progenitores, de ahí que algunas de las teorías o un conjunto de teorías clásicas del estudio del parentesco sean las de la filiación, centradas en las distintas formas que adapta esta parte del parentesco. Las más conocidas son quizás las llamadas de los modelo africanos, propias de la antropología funcionalista británica, tampoco exentas de críticas y revisiones (González Echeverría, *id.*). Otras de las teorías clásicas del estudio del parentesco son las de la alianza, que situaban las normas reguladoras del matrimonio –base de las alianzas entre los grupos de parentesco– en el centro de sus estudios. Los trabajos de C. Lévi-Strauss sobre el intercambio de mujeres entre los grupos son posiblemente los más conocidos. Para nuestra investigación nos interesan más el primer grupo de teorías.

Pese a las diferencias teóricas se han destacado varios principios universales del parentesco, si bien dependiendo del autor se ha puesto más énfasis en unos aspectos que otros. Radcliffe-Brown (1982) remarcaba el de la unidad del grupo de hermanos, el de generación, que establecía un trato igual para todos los miembros de una generación, independientemente de la filiación, y la primacía del sexo y la edad como principios clasificatorios básicos. Fox (2004), por su parte, añadía cuatro principios más –no menos polémicos– a partir de cuya aceptación se construía el parentesco: las mujeres tienen hijos, los hombres dejan embarazadas a las mujeres, mandan los hombres y los parientes primarios no se casan entre sí. Siguiendo sus principios, Radcliffe-Brown (*id.*) sostenía que la descripción de un sistema de

parentesco tenía que basarse en el estudio de la residencia de la unidad estructural –que es la de la madre con los hijos-, las relaciones de los hijos con los hermanos y hermanas tanto del padre como de la madre, así como el tipo de derechos y obligaciones existentes entre los distintos parientes.

Una de las partes más importantes del parentesco es que a partir de la filiación -o de la descendencia- se crean justamente los grupos de filiación. Estos son una distribución o un conjunto de personas emparentadas a partir de sus progenitores y que basa su unidad en la consecución de unos fines sociales y personales legítimos, entre los que se cuentan la subsistencia, la formación de una familia, la reproducción social y la preservación de la salud y el bienestar. La importancia de estos grupos reside en que, según el contexto, son las unidades básicas de actuación política, de producción económica, de ayuda mutua entre sus miembros o de celebración de cultos religiosos y otros ritos. Estas unidades pueden ser los clanes, los linajes u otras unidades derivadas. De nuevo Radcliffe-Brown (*id.*) comentaba que lo relevante del estudio de los pueblos con estructuras polisegmentarias como clanes, subclanes, linajes y segmentos de linaje era identificar cuál de estos grupos era la unidad de análisis o el grupo corporativo adecuado para cada asunto.

Entre los pueblos que lo tienen, el grupo de filiación más amplio suele ser el clan, pero no se halla en todas las sociedades: existen pueblos con linajes y sin clanes, como entre parte de los Ewe. El clan es un grupo extenso de personas vinculadas a partir de un antepasado común, lejano o incluso desconocido o de origen mítico, lo cual significa que sus miembros pueden no conocerse entre ellos pero sí reconocerse llegado el caso. Murdock (1965) mantiene que es necesaria una interacción social entre sus miembros para que pueda hablarse de clan, mientras que Fox (2004) lo describe como un grupo con origen un poco mítico pero que cobra o cobraba un papel fundamental a la hora de establecer alianzas de defensa, de guerra o de ayuda mutua entre sus miembros, pero también puede ser una unidad política, lo que incluye que sólo sus miembros pueden acceder a ciertos cargos o tener responsabilidades religiosas. Dado su tamaño los clanes pudieron o pueden segmentarse pero siempre habrá uno primigenio. Con todo, la influencia cotidiana del clan es difícil de aprehender, aunque quizás se entenderá mejor con el ejemplo de los Asante.

El linaje, por su parte, es el conjunto de personas que trazan su parentesco a partir de un ascendiente común reconocible; a partir de este grupos se puede establecer la residencia, la autoridad y la unidad o extensión del patrimonio. Se diferencia del clan primeramente por la profundidad genealógica, o sea, por las generaciones de personas vinculadas y el conocimiento más preciso entre las personas que forman parte de él. A ello Fox añade que está vinculado sobre todo a aspectos materiales como el de la propiedad. La organización en linajes suele implicar la existencia de una filiación unilineal o de doble descendencia, que explicaremos a continuación. Los linajes suelen ser exogámicos y de menor tamaño que el clan, pero pueden segmentarse o dividirse cuando su tamaño impide que cumpla sus funciones. Sin embargo, un linaje segmentado no debe confundirse con un segmento de linaje, que es la parte de un linaje en un territorio o dentro de determinada unidad política o social. Por ejemplo y de acuerdo con Pescheux (2005), que estudia a los Asante, un linaje tiene una profundidad de los descendientes de entre

diez y doce generaciones hacia atrás mientras que el segmento de linaje está formado por cuatro o cinco, aunque es difícil que lleguen a convivir. Incluso un segmento de linaje puede estar formado por los miembros del mismo que viven en un pueblo e incluso coincidir en un solo hogar y unidad doméstica o familiar. Para Fortes (1953) el grupo de descendencia corporativo importante era el linaje, sobre todo como unidad política. Rattray (1923), uno de los primeros en estudiar a los Asante, consideraba que la unidad de análisis adecuada en lo concerniente a los asuntos cotidianos u ordinarios era el segmento de linaje, como veremos a continuación.

Como se acaba de remarcar, uno de los aspectos fundamentales de la filiación entre los pueblos africanos, aunque no exclusivamente, es que suele ser unilineal, es decir la adscripción a un grupo de filiación o descendencia se traza a partir de uno sólo de los progenitores, por lo que se pasa a formar parte del linaje del mismo. Esta filiación contrasta con la bilateral, en la que se pertenece tanto al grupo de la madre como al del padre. Si la filiación se traza a partir de la madre, el sistema es matrilineal o de derecho materno y si es a partir del padre se denomina patrilineal o de derecho paterno, aunque Radcliffe-Brown ya mencionaba que estos principios unilineales eran en sí tan diversos que esta distinción no recogía su complejidad. A ello hay que añadir que ciertos pueblos tienen los sistemas conocidos como unilineales dobles o de doble filiación –que no es lo mismo que la filiación bilateral–, lo cual significa que para unas tareas, deberes o fines se está adscrito al grupo de la madre y para otras al del padre. La dificultad se encuentra en identificar correctamente cada filiación, ya que se pueden encontrar elementos de un tipo y de otro simultáneamente, como veremos tanto con los Ewe como con los Asante. Concerniendo este tema, Fortes (1953) utilizó el concepto de descendencia complementaria para referirse al grupo del progenitor con el que no se traza la filiación, es decir, la unidad que se establece entre los hermanos y los parientes del lado donde no hay filiación, pero es un concepto difícil de no confundir con el de la doble filiación. Mucho más cuando expuso la hipótesis de que los aspectos relacionados con la religión, los sentimientos, la moral y la conciencia corresponden a la descendencia complementaria y lo relativo a intereses y lealtades tiene que ver con el grupo de filiación. Por otra parte, sostenía igualmente que la organización de los grupos de filiación sólo era posible en sociedades homogéneas, sin grandes cambios en la estructura social. Con todo, sí quiso incidir Fortes en que lo que llamaba estructuras sociales primitivas eran flexibles y permitían un uso amplio de sus variantes, de modo que podían orientar ciertas conductas y decisiones pero no las determinaban. En esto hay una coincidencia con la crítica de la actitud conocida como la exageración de las culturas, es decir, la interpretación del parentesco y de otros aspectos culturales de los pueblos como unos límites que impiden cualquier acción discrecional o adecuada al contexto sin necesidad de seguir estrictamente las normas o incluso llevar a cabo una transformación de la propia cultura (Bloch y Sperber, 2002).

Dicho esto, lo más interesante de los sistemas de parentesco es conocer cómo se combina la filiación con los otros aspectos que regulan tales sistemas: la autoridad, la residencia y las relaciones con

los parientes de uno y otro lado.¹⁶⁸ Los sistemas matrilineales suelen presentar más variantes y posibilidades de combinar la filiación, el matrimonio y la residencia pero a la vez son sistemas más conflictivos, ya que la autoridad proviene tanto de la familia de la madre (por filiación) como del padre (por matrimonio y procreación).

A grandes rasgos, siguiendo la presentación de Fox (*id.*), los sistemas patrilineales se caracterizan por combinar consecuentemente la filiación, la residencia y la autoridad. Los hijos de un matrimonio se incorporan al linaje del padre y los hombres del mismo son los que ejercen la autoridad. En estos sistemas el matrimonio es una institución esencial, ya que es la forma de empezar a asegurar una descendencia y que ésta sea verdaderamente del miembro masculino del linaje, es decir, del marido. Por ello el núcleo esencial es el que forman la madre, el padre y los hijos, lo que se manifiesta en que los tipos de residencia más comunes suelen ser la neolocal, o sea, la creación de un nuevo hogar a partir del matrimonio o la patrilocal, que significa que la nueva pareja pasa a formar parte de la casa del padre del hombre. Además, ambas pueden combinarse y sucederse a lo largo del tiempo. Así, la formación de nuevos hogares –entendido como forma de organización– permite la convivencia del parentesco por consanguinidad y por afinidad, ya que se basan tanto en el linaje como en el matrimonio. Por lo que respecta a la herencia, si se sigue la teoría clásica establecida por Radcliffe-Brown (citado por Ward, 1955) ésta se encuentra vinculada a la filiación: sólo heredan directamente los miembros del linaje, pero es un asunto con bastantes más aristas, ya que hay que distinguir los distintos tipos de propiedad y de bienes y ahí suelen aparecer los vínculos de doble descendencia, que no son extraños entre los pueblos del África del Oeste.

Por último, como la autoridad es masculina y proviene de un único linaje, sólo los miembros del mismo limitan la autoridad del padre en aquellos aspectos en los que tienen la competencia para hacerlo. Muy abstractamente explicado, el jefe del linaje o de un segmento suele tener como funciones la de mantener la cohesión del grupo, solucionar disputas, conservar unido el patrimonio común y participar en la organización de ciertas ceremonias (una boda o un funeral, por ejemplo). Lo cual significa que existe una o unas pocas personas cuyas decisiones están en ciertos temas por encima de los demás. En todo lo concerniente al cuidado de una familia nuclear, o sea, de una o varias mujeres y de sus hijos, la responsabilidad es del marido y padre, que puede solicitar ayuda si la requiriera. Si ésta falta, dicha responsabilidad pasa al hermano mayor, que ejerce de padre. Es más, normalmente el nombre que se da al hermano mayor del padre es el de padre grande, mayor o más viejo. Por eso, los hermanos del padre, son de los parientes más importantes en los sistemas patrilineales. Siguiendo con el linaje del padre, la hermana de este también puede tener un papel muy relevante. Al describir la organización de los Ewe, patrilineales, examinaremos con más detalle cómo funciona este tipo de filiación con todas las particularidades. Sin embargo, ello no significa que el linaje de la madre no tenga un papel importante, no

¹⁶⁸ Para conocer los distintos tipos de residencia y de otros aspectos vinculados al parentesco, así como la frecuencia como se dan estos distintos tipos, consúltese Murdock (tanto 1965 como 1975, más conciso).

sólo porque puedan existir elementos de doble filiación, sino por las responsabilidades que se asumen al margen de las normas de parentesco.

Pasando a los sistemas matrilineales, durante años (véanse las referencias de Radcliffe-Brown y en especial de Fortes), el ejemplo más claro de la matrilinealidad eran los Asante. Hoy en día los Asante o aun los Akan siguen siendo una referencia, pero su matrilinealidad estricta se ha puesto en duda (Pescheux, 2005). Al describir el sistema de parentesco Asante comentaremos este tema con más detalle y compararemos con las características de un sistema matrilineal. Con todo, el aspecto a tener más en cuenta al describir la matrilinealidad es que implica una sola filiación pero una autoridad doble. La autoridad es masculina pero en este caso la del marido viene limitada tanto por su grupo, en menor medida que en los patrilineales en asuntos concernientes a su matrimonio y a sus hijos- como por el del grupo de filiación de su mujer, ya que los hijos del matrimonio pasan a formar parte del linaje de la madre. Hay distintos grados del reparto de autoridad, sin embargo, y éste puede estar más equilibrado de un lado u otro según las circunstancias -la residencia, los medios económicos o la relación personal dentro del matrimonio.¹⁶⁹ A la vez, esta distribución de la autoridad provoca que las relaciones entre marido y mujer pueden llegar a ser distintas, dadas los apoyos de los que ésta última dispone y de la organización de los hogares. Ello, además, supera el ámbito estrictamente doméstico, al cual erróneamente se ha intentado limitar la autoridad femenina, cayendo en lo que Aixelà (2005) llama androcentrismo antropológico.

Como en el caso anterior, la ilustración más clara del funcionamiento de la organización matrilineal se halla en las formas de residencia. No es posible combinar, o no es una norma generalizada y aceptada, el matrimonio y la filiación, ya que el marido no va a incorporarse al hogar, a la casa de residencia de su mujer –donde está el linaje- para convivir con hermanos, hermanas y otros parientes de aquélla. De ahí que los dos principales tipos de residencia sean la neolocal, en la que el marido construye una casa para su mujer y sus hijos y la natolocal, en la que cada uno de los cónyuges reside en su propia casa, la de su linaje. Los hijos suelen vivir con la madre, pero ello no significa que el marido no tenga responsabilidades hacia ellos o su mujer, ni viceversa, como veremos con los Asante. De éstos Fox (2005), por ejemplo, cuenta el hecho, citando los trabajos de Fortes y de Rattray, que no era raro ver en los pueblos asante que de noche los hijos llevaran a casa de su padre la comida que para él había preparado su mujer.

Ya que la reproducción del linaje se hace a través de la madre y sus hermanos son los responsables de quienes se incorporan a él, el matrimonio no es una institución tan importante, en principio, como entre los patrilineales. Es más, en cuestiones de autoridad, los hermanos de la madre pueden llegar a ver al padre como un intruso en los asuntos del linaje, aunque todo va a depender del tema que se está tratando. Normalmente el padre, como en los sistemas patrilineales tiene el deber de cuidar y educar a sus hijos, lo que entre otras cosas significa ocuparse de su escolarización, y proporcionar algunos medios de vida necesarios a su mujer. Sin embargo, en el caso de los grupos

¹⁶⁹ Consúltase la clasificación de Y. Aixelà (2005). Igualmente se encontrarán en este artículo referencias a otros pueblos matrilineales africanos.

matrilineales, la otra figura masculina importante es la del hermano de la madre, que vigila lo que hace el padre y que, si éste desapareciera, podría asumir sus responsabilidades, ya que sus hijos pertenecen a su linaje, así como las suyas propias. Al hermano de la madre los hijos le deben obediencia y respeto e incluso puede que vayan a trabajar con él. Entre ambos, la madre desempeña la función de recordar a cada uno de ellos lo que tiene que hacer e incluso mediar en caso de problemas. Las hermanas de la madre ejercerán igualmente un papel relevante como madres mayores o segundas madres al cuidado un poco de todos los hijos del linaje. De nuevo, el nombre que reciba cada uno de los parientes deja entrever el tipo de relación que existe. Todo esto no significa, sin embargo, que no exista una relación con el linaje del padre y que éste no acuda a ellos si necesita ayuda para, por ejemplo, pagar la escuela de sus hijos. Por último, el tema de la herencia depende nuevamente del tipo de propiedad, pero si ésta es del linaje, la línea que se sigue es la de la filiación y el hijo de un madre va a heredar del hermano de ésta, lo cual implica que el hermano de la madre debe vigilar a los hijos de sus hermanas, herederos del patrimonio familiar.

Para concluir este apartado, nos referiremos a los sistemas de doble descendencia y a algunos temas controvertidos alrededor del parentesco. La doble descendencia es el tipo de filiación más difícil de caracterizar porque sus contornos están muy poco definidos. Si decíamos que era complicado encontrar sistemas patrilineales o matrilineales puros, más o menos lo mismo puede afirmarse de la doble descendencia. Los Ewe y los Asante, por ejemplo, son unilineales pero con elementos de doble filiación, pero pueden existir del mismo modo sistemas teóricamente de doble filiación con una tendencia pronunciada a favor de una de las dos descendencias. En pocas palabras, la naturaleza de este sistema es que existen dos grupos de filiación asimétricos, por decirlo de algún modo: para ciertas funciones (religiosa, política), asuntos (herencias, cargos) o según el tipo de relación que se establece entre los parientes se formará parte del grupo de filiación paterna y para otros de la materna.

Precisamente, hablando de los tipos de relaciones familiares, una de las controversias, más o menos conocida, respecto a la filiación y a la distribución de responsabilidades entre los miembros de distintos linajes concerniendo a los hijos de uno de sus miembros –lo cual se vincula con la existencia de sistemas de doble descendencia- ha sido la del carácter del trato entre el hermano de la madre y los hijos de ésta, o sea de su hermana. Nos interesa presentarla porque en su día presumimos que podía tratarse de una variable importante a la hora de explicar las pautas de escolarización. Se trata de una discusión que ha conocido momentos álgidos y otros de completo olvido, pero ha dado lugar a propuestas sugerentes. En principio el tema central era el papel que jugaba el hermano de la madre en los sistemas patrilineales, ya que estaba más claro entre los matrilineales, donde ejercía una clara autoridad. Radcliffe Brown¹⁷⁰ sostenía que dicho vínculo se basaba en la extensión del sentimiento, es decir, los sentimientos de y hacia la madre se traspasaban a su hermano. Si la madre jugaba un papel más indulgente y comprensivo frente a la autoridad del padre, la relación de sus hijos con su hermana era de una índole

¹⁷⁰ Las referencias a los autores clásicos provienen de los artículos de J. Goody (1959) y de M. Bloch y D. Sperber (2002). También Lucy Mair (1964) dedica un apartado sintético a este tema.

similar. La relación incluso podría ser casi simétrica (con la aparición de la broma como forma de relación) si ambos pertenecían a una misma generación, tenían edades similares o se trataba del hermano menor de la madre. Goody (*íd.*) no estaba de acuerdo con esta propuesta porque la relación de una madre con sus hijos era similar independientemente del sistema. Por su parte, Evans-Pritchard aportaba que debía estudiarse desde la perspectiva de una relación entre distintas generaciones y no del parentesco, ya que el conflicto podía aparecer con mayor probabilidad entre el marido de la mujer y su hermano. Si, finalmente, Radcliffe-Brown concluyó que el vínculo era ambivalente, Goody añadió la naturaleza del trato se basaba en las reglas de la transmisión de la herencia (tema poco claro incluso entre los patrilineales como hemos visto) y por ello sería cordial si no existían intereses o conflictiva, autoritaria u hostil si los había. Una de las últimas aportaciones que conocemos es la de Bloch y Sperber (2002) que recuperan la controversia e introducen elementos psicológicos llamativos pero un poco alejados de nuestro interés.

Los dos siguientes apartados se dedicarán a la descripción del parentesco entre los Asante y los Ewe. Ahí se mostrará cómo se manifiesta cotidianamente algunas de las normas y tipos de relaciones que acaban de explicarse y el valor o peso que tienen a la hora de condicionar la organización familiar y la toma de decisiones relativas a las situaciones y dificultades, entre ellas las escolares, ante las que se encuentran las familias Ewe y Asante. Así: ¿Quién toma tales decisiones y qué personas se ven influidas? ¿Qué significa ser el jefe del hogar o del linaje? ¿Cuáles son los parientes o familiares que aconsejan o incluso ayudan? ¿Varía dependiendo del tipo de hogar? ¿Por qué son ellos y por qué actúan de ese modo? ¿Cómo influye todo ello en las pautas de escolarización?

5. Cambios demográficos y familias africanas

El conocimiento de los sistemas de parentesco es imprescindible a fin de explicar cualquier fenómeno social o familiar relacionado con una etnia, pero ha de complementarse con el estudio de otros hechos, demográficos (tipos de matrimonio, fecundidad, tamaño y composición de los hogares, etc.), que influyen igualmente en la estructura y composición de familias y hogares, si bien no siempre es posible combinar ambos enfoques. Dada la naturaleza de nuestro estudio parece más importante el papel del parentesco o de un acercamiento más o menos antropológico, pero no pueden obviarse algunos de los principales cambios demográficos que han tenido lugar en África durante las últimas décadas. Al respecto, está todavía por ver cómo han afectado o van a afectar aquéllos a la escolarización, pero se apuntará algún detalle o tendencia teniendo en cuenta nuestro trabajo de campo. Así, este epígrafe es un resumen breve y general de algunas investigaciones demográficas sobre estos asuntos, aunque prestaremos un poco más de atención a los temas de más interés para la tesis. Algunos de los impactos de estos cambios en Ghana y Togo se reseñarán aquí y otros en los apartados concretos dedicados a la organización asante y ewe.

Locoh y Mouvagha-Sow (2007), en un estudio dedicado a la aparición de nuevos modelos de familias en África del Oeste, señalan tres ámbitos en los que han tenido lugar cambios espectaculares, en su opinión, desde finales de los años 80: el del matrimonio y la naturaleza de las uniones, lo que incluye

la evolución de la fecundidad; el de la definición de las responsabilidades concernientes a la reproducción biológica y social dentro de hogares y familias, lo cual tiene que ver con el papel que padres y miembros adultos de una familia juegan con respecto a las personas de otras generaciones, esto es, las relaciones de solidaridad basadas en el parentesco y, finalmente, el de las pautas de residencia y, por tanto, de formación de los hogares. Por su parte, Therborn (2006a, b y c) analiza prácticamente los mismos hechos pero relacionándolos con las tres grandes transformaciones globales o mundiales de la organización familiar que, bajo su punto de vista, han tenido lugar en la segunda mitad del siglo XX: el inicio de la segunda etapa de la transición demográfica, básicamente la reducción de la natalidad, en aquellas zonas del mundo donde no ha tenido lugar y que ha de concluir alrededor de 2050; la erosión del patriarcado como forma de autoridad dentro de las familias y, en tercer lugar, lo que denomina la secularización de la sexualidad, con lo que se refiere a la desvinculación de las relaciones sexuales de tabúes y a la aparición de nuevas formas de unión distintas al matrimonio como medio de reproducción biológica y social. Más concretamente, el capítulo de Therborn (2006c) estudia el modo y la intensidad con las que las familias africanas han experimentado estas transformaciones, teniendo en cuenta las características propias de lo que denomina los sistemas familiares africanos.

Con referencia a otra obra suya, Therborn define los sistemas de familias como el conjunto de características de la forma predominante de familia en un lugar, resultado de la combinación de leyes y tradiciones propias de cada territorio y de las filosofías morales y religiosas presentes a lo largo del tiempo. Entre otros, que a la vez conocen variantes y subdivisiones, destaca el sistema de familia cristiana europea, el confuciano del este de Asia o el islámico del norte de África, además de los sistemas de familias del África subsahariana. Pese a las numerosas diferencias étnicas y religiosas, estos últimos sistemas se caracterizan por el papel fundamental del parentesco y la filiación como normas que marcan la herencia, los matrimonios y otros aspectos de la vida social; el valor altísimo que se le adjudica a la fecundidad; el colectivismo familiar por encima de la autonomía individual; el patriarcado bastante estricto, la extensión de la poliginia y la veneración hacia las personas mayores y los ancestros, cuya distancia entre ellos, el límite entre los vivos y los muertos, es más corta que en otras culturas (Therborn, 2006b y c). En un aspecto concreto, el del patriarcado, Therborn (2006c) establece diferencias entre las distintas regiones de África y coloca en los extremos el subsistema familiar del África del Oeste, donde una mayor autonomía de las mujeres en el ámbito económico permite una convivencia menos estricta, y el subsistema familiar claramente patriarcal de los pueblos del sudeste del continente y de los pueblos musulmanes del Sahel y del Cuerno de África.

Al margen de que esta clasificación sea discutible y no se acabe de aclarar en qué medida tales características han determinado las transformaciones que se han producido en las familias africanas, tanto esta investigación como la de Locoh y Mouvagha-Sow muestran algunas de las principales cambios en las familias africanas que han tenido lugar durante las últimas décadas. De entre todos ellos, nos interesan especialmente para la investigación los relacionados con la ruptura o la continuidad que ha tenido lugar en el funcionamiento interno de los hogares, es decir, en las relaciones personales de todo

tipo (padres-hijos, hombres-mujeres, cónyuges, viejos-jóvenes), la distribución de los roles y en los vínculos de parentesco y de solidaridad entre los miembros de los grupos de parentesco. Tales alteraciones son resultado de procesos generales como la urbanización o crisis, dificultades y ajustes económicos y de otros cambios demográficos relacionados con la evolución de la fecundidad, los tipos matrimonio, uniones y separaciones y, en fin, la formación, disolución y recomposición de hogares, de ahí la necesidad de exponerlos aunque sea sucintamente. Los censos y encuestas internacionales han permitido que se cuantifique una parte de estos cambios y que se compare su evolución en distintos países a lo largo del tiempo. Además, como veremos en el siguiente capítulo, han dado lugar a numerosas investigaciones sobre el impacto de distintas variables demográficas (número de hermanos, tamaños del hogar, etc.) sobre la escolarización. En lo tocante a la distribución de las responsabilidades dentro de las familias y a las relaciones entre sus miembros, las investigaciones son menos numerosas y a veces introductorias, de manera que, pese a la combinación de varios enfoques y a los ejemplos recogidos, los resultados son poco concluyentes y aun en ocasiones se trata de acercamientos teóricos, si bien dada la naturaleza de esta investigación son un referente para el análisis de la información extraída de nuestro trabajo de campo.

Por otro lado, pese a las divergencias de enfoques e incluso de resultados, estas y otras investigaciones coinciden en señalar que el punto de partida debe situarse en la singularidad de las formas de organización doméstica y familiar africana. La manifestación más clara, como señalábamos a lo largo de la introducción, es la transposición y uso de ciertos conceptos -el de hogar homogéneo y estable, naturalmente- como unidad de observación o de análisis a unas sociedades caracterizadas por la variedad y la recomposición constante de las formas de convivencia y por unas dinámicas propias. De ahí la reivindicación de una definición precisa y correcta de las unidades de análisis correspondientes a cada problema o asunto social. Esta negación de ciertos conceptos va unida al rechazo de algunas de las grandes corrientes teóricas, especialmente las de la modernización, como marco para investigar la evolución de las familias africanas. Su período más álgido fue entre los 50 y finales de los 70 (Cordell y Piché, 1996), pero algunos de sus defectos se han mantenido. Tenía el propósito de estudiar el desarrollo del proceso -o el porqué no tenía lugar- de transición desde formas extremas de organización familiar tradicional (las africanas) hasta las modernas, representadas por las familias y los hogares nucleares, lo que supondría entre otras cosas, el abandono paulatino de otras formas de matrimonio como la poligamia y una mayor individualización y autonomía, sobre todo de las mujeres, respecto de las familias extensas y rígidas. El resultado, en general, no ha sido el esperado simplemente porque estos supuestos eran erróneos: no se ha producido una homogeneización, o sea una tendencia mayoritaria a la formación de hogares nucleares, sino una diversificación y una adaptación constantes de la pautas propias de las familias africanas a las circunstancias adversas con que se han ido encontrando (por ejemplo, Locoh, 1996 o Verlet, 2005, c. 4).

Pasando ya a los hechos concretos, el primero de los cambios demográficos al que prestan atención Therborn (2006c, pp. 22 y ss.) y Locoh y Mouvagha-Sow (2007, pp. 20 y ss.) es el de la

evolución de la natalidad o fecundidad (número de hijos por mujer) desde los 70 hasta finales de los 90 y primeros años el siglo XXI de cerca de 40 países el primero y de una decena de países del África Occidental las segundas. En general comprueban una disminución del número de hijos por mujer, pero ésta es muy paulatina y no alcanza a todos los países por igual (Locoh y Mouvagha-Sow, *íd.*, tabla 5 y Therborn, *íd.*, tabla 2). Así, a finales de los noventa y comienzos de siglo, los países del África Occidental con menores tasas de natalidad eran Ghana (4,4), Costa de Marfil (5,2) y Togo (5,4), los que habían experimentado una reducción mayor, mientras que en Malí o Níger, con medias de hasta 7 hijos por mujer –los mayores de dicha región- la tasa de fecundidad apenas había descendido.

Uno de los hechos más destacados, de acuerdo con Locoh y Mouvagha-Sow es que el descenso de la natalidad ha sido bastante más pronunciado en las ciudades mientras que apenas ha ocurrido en las zonas rurales. En ninguno de los diez países del África del Oeste que estudian la tasa de fecundidad es menor de 5 en las zonas rurales y en ocho está entre 6 y 7 e incluso un poco por encima. En las ciudades el descenso ha sido más claro y ha dado lugar a que en Lomé y Accra, capitales de Togo y Ghana, esta tasa sea de 3 hijos por mujer. Por su parte, Bamako y Niamey, capitales de Malí y Níger, son las que tiene las tasas más altas, del 4,7 y el 5,2. (Locoh y Mouvagha-Sow, 2007, pp. 20 y 21). Este descenso moderado, inexistente en algunos países, muestra, según Therborn, que parte de la región del África Negra no ha seguido en la misma medida que otras el primer gran cambio demográfico, aunque Locoh y Mouvagha-Sow opinan que es tan sólo el comienzo del descenso definitivo de la natalidad y que tal cambio se agudizará. Al respecto, éstas apuntan como causas de un descenso tan leve la presión o la tradición familiar –sigue valorándose las familias numerosas-¹⁷¹ y un acceso muy limitado a los anticonceptivos, si bien señalan que los pequeños descensos se explican por una de las pocas medidas que pueden adoptar las mujeres, el aumentar el tiempo transcurrido entre los nacimientos.

Por último, Locoh y Mouvagha-Sow creen que está dando comienzo una mayor planificación familiar. Ello lo deducen de un aumento a lo largo de los años 90 del porcentaje de mujeres con tres hijos que no quieren tener más, pero sólo ha sido importante en Ghana y Togo donde dichos porcentajes son del 34 y del 22% de las mujeres. Además, ellas mismas apuntan que el número de hijos deseados por las mujeres africanas no suele ser de media menor que cuatro (Locoh y Mouvagha-Sow, *íd.* p. 22). No hay posibilidad de hacer una comparación con otras regiones del mundo en la actualidad, pero si África fuese la región donde mayor es, habría una continuidad temporal ya que a mediados de los 70, de acuerdo con los cálculos de Therborn (2006b, tabla 1) de una muestra de siete países africanos, el número de hijos deseados era de casi ocho –lo cual supondría un descenso considerable respecto a la actualidad-, un número bastante por encima de otras regiones como parte de Asia, el Caribe y América Latina y los países árabes.

¹⁷¹ A lo largo de las entrevistas en Ghana y Togo preguntamos si se había llevado a cabo algún tipo de planificación de la descendencia o por las razones de tener un número determinado de hijos. En la mayor parte de los casos no hubo planificación alguna. Sin embargo, en dos ocasiones en Ghana, dos mujeres con cerca de 10 hijos respondieron que los habían tenido para ampliar su familia, ya que eran hijas únicas. En Togo, una madre nos comentó que al comienzo de su matrimonio quería tener seis hijos –tenía cuatro en el momento de la entrevista- “para hacer una familia.” (Lomé, 20 de mayo de 2006)

Los cambios de las pautas de matrimonio han despertado tanto o más interés que el tema de la natalidad. Therborn (2006c, p.) muestra que el matrimonio sigue siendo la forma de unión prácticamente universal en África, si bien destaca la aparición o extensión de la cohabitación previa. Sin embargo, el punto de partida de la mayoría de análisis ha sido el de la evolución de la situación matrimonial femenina. Al respecto, la incidencia de los matrimonios poligámicos (o poliginicos) es un tema recurrente.

Ambos estudios ya citados, muestran el porcentaje de mujeres casadas o en unión cuyo marido tiene al menos otra mujer, aunque quizás lo más adecuado sería medir el porcentaje del total de uniones que sean poligámicas. Pese a la diversidad de situaciones los países africanos siguen siendo el lugar del mundo en el que la poligamia está más extendida; Therborn compara estos países con Yemen, Egipto y Nepal y ninguno alcanza los porcentajes de los países con menos poliginia (Therborn, *id.*, p. 32).¹⁷² Los países con mayor porcentaje de mujeres casadas en poligamia son los de África Occidental. Algo más del 50% de las mujeres casadas en Burkina Faso, Guinea y Benin lo están en matrimonio polígamos. Mientras, Burundi, Namibia, Ruanda y Etiopía son los que presentan menos mujeres en este tipo de matrimonios, entre el 12 y el 14%. Locoh y Mouvagha-Sow (*id.*, p. 19) utilizan los mismos datos que Therborn pero muestran la evolución de la poligamia durante los noventa. En cinco de los nueve países presentes ha descendido unos 5 puntos, mientras que en el resto se ha mantenido en el mismo porcentaje o incluso ha aumentado como en Burkina Faso o Guinea. En lo que concierne a Ghana y a Togo, el primero es el país del África Occidental donde la poligamia está menos presente ya que a finales de los noventa, el 23% de las mujeres casadas lo estaban en matrimonios poligámicos (eran el 28% a finales de los ochenta); en Togo, el 52% de las mujeres casadas a finales de los 80 lo estaban en matrimonio poligámicos, mientras que este porcentaje descendió al 43% a finales de los 90. Pese a esta diversidad y al margen de las conclusiones que puedan extraerse de esta evolución de la poligamia, lo que nos interesa es conocer cómo funcionan los hogares o los distintos matrimonios poliginicos y qué incidencia tiene este fenómeno sobre la escolarización, ya sea a través de investigaciones basadas en encuestas como con nuestro propio trabajo.

Locoh y Mouvagha-Sow (2007) también estudian la edad o el momento de matrimonio. De nuevo, ponen especial atención en separar el medio rural y el urbano. En los diez países del África Occidental estudiados, la edad media de matrimonio entre las mujeres urbanas de 25 a 29 años ya casadas ha aumentado durante los años noventa en todos los países salvo en Togo, donde se ha mantenido en los 20 años. Ahora bien, estos aumentos han sido pequeños, de entre uno y tres años. Así, entre finales de los noventa y comienzos del siglo XXI, los países en los que las mujeres se casaban con la edad media más joven en medio urbano eran Níger y Malí (17 y 19 años), mientras que Senegal y Costa de Marfil, con 23 y 22, eran los de mayor edad de las mujeres urbanas que se habían casado. El resto se mantenía alrededor de los 20 y 21 años. En Ghana, concretamente, la edad media del primer matrimonio de una mujer era 21 a finales de los 90. En cambio, en el entorno rural, apenas se había producido cambio alguno y las edades de matrimonio quedaban por debajo de las urbanas. Las mayores

¹⁷² Práctica reconocida legalmente. En este libro de Mwissa hay una recopilación de la legislación.

edades de matrimonio estaban, con 19 años, en Costa de Marfil y en Ghana, mientras que en Níger y Malí, eran de 15 y 16 años. En Togo, la edad del primer matrimonio de las jóvenes rurales eran los 18 años. Locoh y Mouvagha-Sow argumentan que la mayor escolarización, las crisis y los problemas económicos, que dificultan que las familias paguen las dotes y la aparición de otras formas de unión y convivencia son algunas de las causas de este pequeño retraso. Entre los hombres estos cambios han sido aún menores. El resultado de este proceso ha sido una reducción de las diferencias de edad entre maridos y mujeres en todos los países que estudian (tabla 3). En Ghana la diferencia a finales de los 90 era de casi 6 años y en Togo era de poco más de 5 años.

La extensión y naturaleza de los divorcios, las separaciones y los segundos matrimonios, así como las situaciones a las que da lugar la viudedad o lo que ocurre tras ésta, no ha recibido tanta atención o no se dispone de información suficiente para establecer una comparación como con los otros fenómenos. En general, como señala Locoh (1984) es su estudio sobre los pueblos del sur de Togo, el divorcio se considera un asunto privado y no está mal visto socialmente, salvo que se trate de un segundo o sucesivo divorcio, lo que sí despierta algún recelo. Therborn muestra la incidencia de los divorcios en algunos países africanos, entre los que destaca especialmente el caso de Ghana, donde el 20% de los matrimonios acaba divorciándose, lo cual puede relacionarse con el sistema de filiación matrilineal de los pueblos akan, si bien no acaba de profundizar en esta hipótesis. Pero al margen de estas referencias, ninguno de estas investigaciones generales se adentra en algún aspecto concreto. Al contrario, un estudio que compara las pautas de matrimonio, divorcio y de vuelta al matrimonio en Lomé y Dakar (capital de Senegal) a comienzos de siglo añade alguna idea más y nos muestra además las diferencias culturales entre dos países del África Occidental. Así, en Dakar el divorcio es bastante más común que en Lomé: uno de cada tres matrimonios acaba en divorcio en Dakar por uno de cada cinco en Lomé. A ello hay que añadir que en Dakar la mitad de las mujeres divorciadas vuelve a casarse al cabo de cinco años, mientras que en Lomé el porcentaje es bastante menor. Las autoras de esta investigación relacionan estas tendencias fundamentalmente con la actividad económica femenina, que da lugar a pautas distintas de trabajo y matrimonio en las dos capitales. En Lomé no sólo es mayor el porcentaje de mujeres activas, sino que el comienzo de dichas actividades es más precoz y no se vincula al matrimonio, ya que la pauta general es que las mujeres casadas ya trabajaban antes del matrimonio y continúan haciéndolo una vez aquél ha tenido lugar. A muy grandes rasgos la pauta es la contraria en Dakar, una vez casada la mujer empieza a trabajar, aunque el inicio de una actividad es resultado de la progresiva degradación de las condiciones de vida de los hogares de Dakar, ya que normalmente se considera que la mujer depende del hombre, cuya obligación es cubrir las necesidades de ésta y de su familia, aunque no es una situación exclusiva de Dakar: Verlet (2005) detalla procesos muy similares en el barrio de Nima, en Accra. ¿La dependencia masculina explica la alta tasa de nuevos matrimonios de mujeres divorciadas? ¿Es un peligro el divorcio para las mujeres que se hallan en una situación más vulnerable? Las autoras sostienen que sí son aspectos relacionados, aunque lo más interesante para nuestra investigación es la mención hecha a que estas pautas de divorcio y nuevos matrimonios —a lo que se

puede sumar la poliginia- dan lugar a hogares y familias recompuestas y a una constelación familiar diversa de hermanos, hermanastros y padres varios que quizás puedan llegar a influir sobre la escolarización.

Por último, el estudio de Locoh y Mouvagha-Sow presta atención a la evolución del tamaño de los hogares o del lugar de residencia, otra de las manifestaciones de los cambios demográficos. No obstante, el tamaño en sí no indica cómo ha sido la evolución de la organización y de la estructura de los hogares africanos. El problema tiene su origen en que casi todas las encuestas y censos siguen utilizando la casa o unidad de residencia como manifestación del hogar homogéneo y estable. Con el ejemplo de Togo, que detallaremos en un apartado posterior, las autoras sí empiezan a confirmar la hipótesis de que los hogares familiares nucleares no se han convertido en la forma mayoritaria de convivencia. Ello tampoco significa que la gran concesión alrededor de un núcleo principal con muchos dependientes sea la forma predominante, pero estas estructuras, la de la familia compuesta por varios núcleos sigue muy presente. Así, para hacer comparaciones Locoh y Mouvagha-Sow disponen tan sólo de las tallas medias de los hogares. Uno de los hechos que observan (tabla 1 de su anexo) es que, siendo los hogares rurales mayores que los urbanos, la diferencia es de apenas 1 persona como media aproximadamente. Con datos de finales de los noventa, los mayores hogares se encuentran en Senegal (más de nueve personas en las zonas rurales y más de ocho en las urbanas) mientras que es en Ghana donde están los hogares de menor tamaño, que son de casi cuatro personas en las zonas rurales y de 3,3 en las urbanas. En Togo, por su parte, el tamaño medio en las urbes des de 5 personas por hogar y de 5,6 en las rurales. Los hogares del resto de países tienen tamaños medios de entre 5 y 7 miembros. A esta descripción las autoras añaden dos aspectos de la forma de los hogares: la presencia de hogares formados por una sola persona y aquellos en los que conviven más de nueve personas. En el primer caso descuello Ghana ya que el 30% de los hogares urbanos y el 24% de los rurales son de una sola persona. También es muy bajo en Ghana el porcentaje de hogares formados por más de nueve personas (4,9% en zona rural y 2,7 en urbana), aunque son unas cifras un poco raras. En Togo un 14,5% de los hogares de las zonas rurales y el 11,4% de los urbanos son de una sola persona, mientras que el 17% de los rurales y el 15,6% de los urbanos tienen más de nueve personas. Senegal es el país en el que mayor porcentaje hay de hogares formados por más de nueve personas ya que alrededor del 45% de los mismos tienen este tamaño.

Tras este breve recorrido por varios de los principales cambios demográficos, pasaremos a comentar algunas investigaciones sobre otro tipo de cambios demográficos, relacionados con la distribución de responsabilidades y roles entre los miembros de una familia o grupo de parentesco, lo que incluye, tanto en la teoría como en la práctica, la asunción o el rechazo de unas obligaciones de ayuda y solidaridad y, en general, de un comportamiento esperado. Ello incumbe desde las relaciones entre hombre y mujer, entre padres e hijos y entre personas o familiares de una misma generación. La mayoría de estos estudios son resúmenes o recopilaciones de los resultados de otras investigaciones, pero nos servirán de punto de partida para el análisis de la información que recogimos. A diferencia de los

anteriores estos ámbitos exigen otros métodos de investigación, más antropológicos o cualitativos si se puede decir así, pero lo esencial es que se pueda trazar una evolución, cosa de la que carece de momento nuestro trabajo. Ello puede dar lugar a que se piense que nos encontramos en un terreno hipotético o teórico, pero se va a intentar concretar al describir la organización de las familias ewe y asante con el fin de relacionarlo con sus pautas o estrategias de escolarización.

Como ya hemos señalado, Therborn considera que uno de los grandes cambios familiares era el desgaste paulatino del patriarcado como organización de la autoridad dentro de las familias. El patriarcado es el control de los hombres –tanto en sistema matrilineales como patrilineales, o sea, de padres, hermanos e incluso de los hijos- sobre las acciones de las mujeres (hermanas o esposas) y de sus hijos, lo que incluye desde la poligamia, la legitimidad de los maltratos y prácticas como la ablación a la capacidad de concertar matrimonios de los hijos. De acuerdo con Therborn, pese a que las africanas, particularmente en ciertas regiones, no son las sociedades más patriarcales del mundo, la principal erosión del patriarcado ha tenido que ver con la pérdida progresiva del control sobre los matrimonios de sus descendientes a raíz de la aparición de nuevas formas de matrimonio. La conquista progresiva de autonomía por parte de las mujeres africanas es otro de los hechos que destaca, pese a que se trata de unos cambios muy paulatinos.

Ambas transformaciones se manifiestan en la aparición, aún incipiente, de algunas características de las relaciones dentro de la pareja que forman el marido o la mujer. Locoh (1984) describe concisamente algunos de los rasgos de los matrimonios en el sur de Togo a comienzos de los ochenta: muchas veces se trataba más de una unión interesada, ya sea entre familias o entre personas, en el que se distribuían unas responsabilidades, el marido daba una tierra o unos medios a su mujer para sustentar a su familia pero no asumía un papel o una responsabilidad más activa. A esta situación se opondría lo que Locoh y Mouvagha-Sow denominan el paso hacia formas de convivencia basadas en parejas solidarias, aunque lo circunscriben a gentes con una serie de características poco comunes, el equivalente a unas nacientes clases medias urbanas y modernas. El origen de estas parejas se halla en una concepción del matrimonio como unión sentimental con un proyecto de vida que no tendría la dureza de unas relaciones o de una unión interesada, incluso si algunos de estos elementos no desaparecieran por completo. En este tipo de hogar los roles de hombre y mujer no estarían tan establecidos y las responsabilidades se distribuirían de manera más amplia: por ejemplo, el hombre no sería el único responsable de mantener a su familia ni tomar todas las decisiones trascendentes. El número de hijos, su educación e incluso las relaciones familiares son temas que se discuten y se deciden entre ambos cónyuges. El inicio de un proceso de individualización, un entorno urbano, la entrada de la mujer en el mundo laboral en actividades distintas a las que normalmente ejercía y la escolarización son algunos de los factores que dan lugar a estos tipos de matrimonios. Además, la similitud de las características (nivel de estudios, origen, entorno) de hombre y mujer facilitarían este tipo de relaciones. Pese a que en principio se trata de un fenómeno naciente y no se sabe cuán extenso es o de qué modo puede llegar al resto de la población, sí ofrecen unas pautas o unos rasgos que van apareciendo en las relaciones entre

hombres y mujeres. Si éste es un nuevo tipo de relaciones, los mismos hechos pueden dar lugar a un cambio en el sentido contrario. Verlet (2005, c. 4) narra en su investigación el proceso de descomposición de las unidades domésticas en Nima, un barrio de Accra, a raíz del deterioro de las condiciones de vida, la pérdida de trabajo de los hombres y la consecuente incorporación de las mujeres a cualquier tipo de trabajo o el inicio de negocios que permitan obtener unos medios para la supervivencia de las familias. Este cambio de roles puede llegar a provocar justamente lo contrario, la disolución de los matrimonios y la aspereza de las relaciones entre hombres y mujer y las recomposiciones de las familias y de las unidades domésticas, con las repercusiones que va a tener sobre la escolarización de sus hijos.

Si nos centramos en las relaciones entre los miembros de lo que se ha llamado la familia extensa o los grupos de parentesco más amplio (linajes o segmentos de linajes) hay una coincidencia bastante amplia entre algunos estudios. Entre los tópicos de la familia extensa como grupo corporativos que marca unas obligaciones claras para todos sus miembros y el de su descomposición a raíz de fenómenos como la urbanización o las crisis económicas, se ha producido unos cambios pero no han tenido ninguno de estos sentidos. Como señala Locoh (1997) la familia extensa no ha sido nunca un grupo corporativo aunque sí ha exigido bastante y según Mwiswa ha sido o debe interpretarse como una comunidad de vida, no de intereses. La distribución de unas obligaciones, que incluyen la solidaridad se ha resentido a partir de las crisis económicas y la deterioración de las condiciones de vida que han hecho que las familias deban pagarlo todo. Eso no significa su desaparición sino que en lugar de la jerarquía, la solidaridad va a hacerse más selectiva o voluntaria: va a centrarse en las familias más cercanas o incluso cambiará de forma: en lugar de adaptar a un niño se prestará dinero (Locoh y Monvagher-Sow, 2007). Si eso se traslada a las ciudades territorio propicio para la individualización, lo que tiene lugar es una dialéctica constante con la tradición y el mantenimiento de un hábito de relaciones. Hay una individualización selectiva y racional que implica la elección voluntaria, rigurosa y racional de unos deberes, ya que como señala Mwiswa la solidaridad depende del bien y la educación es de cada familia.

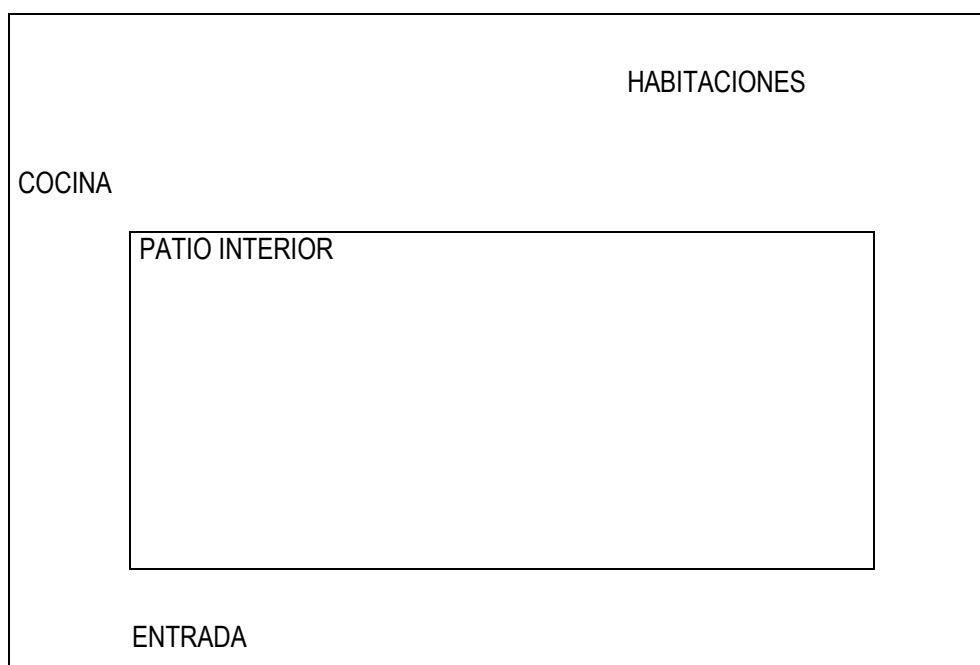
6. El sistema de parentesco y la organización familiar Asante

Las investigaciones sobre los Asante han sido especialmente afortunadas. El primer libro más o menos famoso dedicado a este pueblo se publicó en 1923 y lo firmaba R. S. Rattray, un oficial británico destinado en Costa de Oro. A diferencia de otros escritos de militares, éste conserva prestigio y aceptación incluso entre los propios Asante, que lo consideraron una correcta descripción de su forma de vida. Las sucesivas publicaciones de Meyer Fortes sobre el parentesco y la estructura social Asante aportaron nuevas informaciones y desde entonces la bibliografía ha aumentado hasta el punto de que Pescheux (2005) habla de los estudios asante casi como una rama particular de los estudios africanos.¹⁷³ Esta misma fama y la enorme cantidad de investigaciones no han evitado las controversias, de las cuales la que nos concierne directamente es la de que los Asante (y los Akan) son de filiación estrictamente matrilineal, como veremos a continuación.

¹⁷³ Consúltense su libro para encontrar una bibliografía actualizada sobre los Asante.

Más allá de las conclusiones que se puedan extraer, ver en funcionamiento la organización matrilineal asante es una experiencia prodigiosa y singular, aunque apenas se logre traspasar la puerta de aquel mundo. La manifestación más clara de dicha organización son las casas familiares basadas en la filiación trazada a partir de las mujeres. La visita a cualquier pueblo de la *Ashanti Region* debe permitir observar al menos varias de estas casas. Según la riqueza, pasada y presente, del linaje o del segmento de linaje que la construyó, es decir según el paso del tiempo y el mantenimiento que se hayan podido permitir, dichos edificios conservarán más o menos su esplendor. Este tipo de casas son más raras en ciudades como Kumasi, pero alguna se encuentra o al menos se notan las influencias de esta estructura. He aquí un mapa muy esquemático de una casa Asante matrilineal, basada en una de las entrevistas (Trede, 10-04-2006):

Figura 1. Casa Asante basada en el linaje



Todas las casas asante a las que accedimos tenían aproximadamente la misma forma, aunque algunas estaban dispuestas de manera horizontal y otras vertical y ni la entrada ni la cocina estaban justo en el mismo lugar que el ejemplo. El espacio a partir del cual se estructuraba toda la casa era un patio central e interior en el que tenían lugar actividades relacionadas con el trabajo doméstico, como limpiar y tender la ropa, o con la producción agrícola, como el almacenamiento y la selección del maíz, el ñame o el secado del cacao si éste se cultivaba. Este patio podía convertirse igualmente en el lugar donde las madres cuidan de sus hijos e hijas y ahí donde éstos juegan o estudian, ya sea dentro del patio mismo o cerca de las habitaciones. La cocina suele ser un espacio abierto y situado en uno de los rincones de la casa, de modo que es claramente distinguible del resto de estancias. Finalmente, alrededor de una parte del patio se distribuyen las habitaciones, de un tamaño similar y en las que, según nos contaron suele

dormir lo que hemos llamado un núcleo familiar, es decir, una madre con sus hijos –recordemos que se trata de linajes matrilineales-, aunque no puede descartarse otras combinaciones dependiendo de que en la casa vivan las madres de las madres, hermanos de las madres o incluso sus maridos, aunque esto es más raro. La siguiente foto está tomada en Suame, un barrio de Kumasi, o sea, se trata de una casa urbana, pero permite apreciar no sólo la influencia de las casas propias de los asante, sino también lo que acabamos de describir, aunque con algunos detalles, ya que más que habitaciones encontramos distintas casas, casi apartamentos y no llegamos a esclarecer el grado de parentesco de las familias que ahí vivían ni el momento de construcción de la casas o si éstas se habían vendido, heredado o estaban alquiladas.

Foto 11. Patio interior de una casa de Kumasi.



Foto: Jesse Sarfo

Como este tipo de hogares (entendido como casa o lugar de residencia) suelen estar formados por numerosas personas –al menos una veintena-, madres y padres de otras madres o padres y sus respectivos hijos e hijas, el trajín es diverso, constante y ruidoso, aunque quizás menos de lo esperado dada la concurrencia. Además, esta situación no es incompatible con un orden general, una disciplina y el respecto para los visitantes ocasionales o cualquier otra persona que pase por ahí. Se trata de un espacio amplio de socialización y educación, que a primera vista transmite la sensación de ser un solo hogar, una sola unidad doméstica o un ejemplo bastante claro de las familias extensas, en este caso matrilineales. No obstante, como veremos a continuación la organización familiar requiere algunas aclaraciones. Por supuesto no todas las viviendas que visitamos tienen esta estructura ni agrupan a tanta gente. En las ciudades y núcleos urbanos, pero no exclusivamente, es más común encontrar familias u hogares

nucleares que conviven en su propia casa, se distribuyen en una o varias habitaciones alquiladas o comparten su vivienda con sus familiares sin llegar a formar una casa matrilineal como la que acabamos de describir. Todo ello sin olvidar la posibilidad de los cambios de casa u hogar a lo largo del tiempo.

Con todo, no se puede interpretar el funcionamiento y la estructura de los distintos tipos de hogares sin conocer el sistema de parentesco asante, que condiciona tanto su forma como su organización. Como ya hemos apuntado, la interpretación más clásica (Rattray y Fortes) los presenta como un pueblo estrictamente matrilineal, ya que a partir de la descendencia de las mujeres se formaban los dos grupos de filiación con los que cuentan, los clanes y los linajes, que suelen responder al mismo término, *abusua*.

La descripción del parentesco Asante ha de empezar explicando la concepción que este pueblo tiene de la persona. Ésta se encuentra formada por cuatro elementos, los dos primeros heredados de los padres y los segundos adquiridos.¹⁷⁴ El componente más importante es el *mogya*, que puede traducirse aproximadamente como sangre; constituye la parte física de la persona, se transmite a través de la madre y da lugar a que el recién nacido pase a formar parte del linaje materno. El *ntoro* (esperma o semilla), el segundo elemento, es la parte espiritual, algo así como un carácter por naturaleza, de la persona y procede del padre. A partir del *ntoro* se crean clanes (clanes de *ntoro*), ya que es el vínculo consanguíneo con el grupo del padre, pero no tienen el carácter corporativo de los clanes matrilineales. Sí tienen, en cambio, unos tabúes, unas reglas o unas prohibiciones -como las de casarse entre sus miembros- y se atribuyen unas características propias a cada uno de ellos como la nobleza, la inflexibilidad o la tenacidad. Pese a ello, es una filiación más difícil de reconocer o de seguir que la del linaje. Finalmente, los otros dos elementos de la persona son el *sunsum* y el *kra*. Ambos son complicados de distinguir del anterior, ya que comparte el carácter espiritual y pueden traducirse como alma, carácter o esencia pero sí son singulares al carecer de un componente humano, ya que todos los elementos naturales lo tienen y se adquiere simplemente con el nacimiento (el *sunsum*) o a través de una transmisión (el *kra*) del *Nyame*, dios supremo del panteón de los Akán (Pescheux, 2005). Esta composición ya admite un vínculo con el grupo del padre de modo que permite poner en duda que la filiación matrilineal sea tan estricta, pero otros elementos se añadirán que, según Pescheux, reforzarán esta interpretación.

El más amplio de los grupos de filiación es el clan matrilineal, conocido como *abusua*, aunque Pescheux cree que es más correcto hablar de *abusua kesse* o gran matriclan y marcar así una distancia con el primer término, que se utiliza tanto para el clan como para el linaje o incluso para la familia o el conjunto de parientes que se crea a partir de la descendencia de una mujer. Existen ocho clanes matrilineales entre los asante: *Aduana*, *Agona*, *Asinie*, *Asokove*, *Asona*, *Beratuo*, *Ekuana* y *Oyoko*, al que pertenece el *Asantehene*.¹⁷⁵ Cada asante, por lo que pudimos comprobar, conoce bien cuál es su clan, con el que comparten el vínculo con un ancestro mítico, así como ciertos tabúes, pero su incidencia

¹⁷⁴ Los párrafos siguientes se basan sobre todo en varios apartados, especialmente el capítulo 3, del libro de Pescheux (2005). Al final del mismo se incluye un glosario muy completo de los principales términos asante relacionados con su organización política y social.

¹⁷⁵ Véase de nuevo Pescheux (*id.*) para la historia de su formación y el ascenso al poder del clan Oyoko.

cotidiana nos fue imperceptible. A nivel político, como vimos, sí son importantes en la medida que existe una jerarquía y ordenan el acceso a ciertos cargos, pero estos efectos se limitan a personas concretas. Por otro lado, ya señalábamos la existencia de los clanes grupo formados a partir del *ntoro*, del que sólo hay que añadir que la madre adopta el de su hijo y, por tanto, el de su marido. El estudio de estos grupos es más impreciso. Por ejemplo, Fortes identifica entre 7 y 12 grupos de *ntoro*, Monoukian cuenta entre 8 y 9 y Rattray habla de 9.

El grupo de filiación siguiente y que empieza a ganar peso en la vida diaria es el linaje matrilineal o *abusua*. Como es a través de la madre que se transmite la sangre o *mogya* la filiación se establece a partir de las mujeres. El lema de *abusua bako mogya bako*, un linaje, una sangre es claro al respecto (Pescheux, *id.*). El linaje puede establecerse a partir de los descendientes de 8 ó 10 generaciones y su sentido corporativo está presente porque a partir del mismo se marca la autoridad, la herencia, el patrimonio y algunos cargos. La autoridad máxima del linaje suele ser un hombre, aunque también puede ser una mujer mayor, o en ocasiones ambos comparten un cargo. Los miembros del linaje pueden escogerlo y destituirlo. Pescheux señala, como lo hacía Nukunya (1955) al hablar de los Anlo-ewe, que desde el comienzo del acceso a un cierto nivel educativo apareció y se mantiene la tendencia a escoger a personas con estudios para esos cargos, lo cual puede ser conflictivo con las personas de más edad que carecen de formación pero que se consideraban legitimados para ocuparlo. La función del jefe de linaje consiste en controlar y distribuir las tierras del linaje y otros medios de producción, mantener la paz y la solidaridad entre sus miembros, lo que incluye la ayuda para enfermedades, así como solventar los problemas que pueden surgir por herencias; aprobar matrimonios y divorcios y en general, custodiar los taburetes que guardan el espíritu del linaje y ser el representante político del linaje cuando fuera necesario.

Territorialmente, un linaje no está necesariamente vinculado a un lugar o a una tierra, salvo que lleve largo tiempo viviendo ahí, ya que las tierras propias del linaje pueden no estar en el mismo lugar de residencia o incluso puede que un linaje se encuentre desperdigado, aunque si pertenezca a una jefatura territorial y si llevaba largo tiempo viviendo en un lugar. Fortes (1953) indicaba que las ciudades estaban divididas en barrios que solía ocupar un solo linaje, pero no parece existir una norma o aún una práctica que favorezca que, al menos hoy en día los miembros de un linaje tengan que no estar separados.

Toda esta explicación se justifica para constatar de nuevo que la influencia del linaje sobre el devenir diario, sobre todo en temas escolares, es pequeña, al menos desde nuestra experiencia. Ello se debe a que existen otros grupos de filiación asante que están por debajo del linaje en cuanto a tamaño, pero de mayor trascendencia. El *Yafunu* u *Oyafunu* podría traducirse aproximadamente como segmento de linaje o linaje mínimo, y se refiere a los descendientes matrilineales de tres generaciones o de alguna más. Entre estas personas se establecen las relaciones sentimentales y materiales más estrechas, aunque veremos a continuación en qué aspectos concretos. Ello no implica que deban residir juntos, ya que pueden estar distribuidas en varias casas, pero la fotografía 2, en la siguiente página, ilustra una familia que sigue esta pauta.

Para Fortes, el *Yafunu* era la unidad esencial para estudiar la organización asante, pero si recordamos que es una organización flexible, existe otro término para designar otro grupo humano basado en el parentesco, el *Fie*, que Pescheux considera un sinónimo de *Yafunu* a partir del uso que Rattray hizo de él, aunque al mismo tiempo lo define como una casa u hogar, o sea, el conjunto de personas que viven bajo un mismo techo o en la misma concesión o espacio. La diferencia con el *Yafunu* es que éste se basa en el parentesco consanguíneo y si la residencia es conjunta por filiación o consanguinidad, el *Yafunu* y el *Fie* coinciden, pero este último también puede aplicarse a los hogares creados a partir del matrimonio, lo cual nos lleva a introducir precisamente el tema de las modalidades de residencia entre los asante.

Foto 12. Tres generaciones de Asante.



Foto: J. Sarfo

Esta fotografía, con la que pretendíamos ilustrar un *Yafunu* nos es igualmente útil para mostrar, aunque casi debe intuirse, lo que es una casa asante en un entorno rural. Detrás de los niños y las mujeres pueden verse las puertas de algunas de las habitaciones, la ropa tendida y el patio interior. Cerca de 40 personas vivían en esa casa: eran tres mujeres mayores que habían tenido varias hijas, algunas de las cuales a su vez habían tenido hijos. Los maridos y hermanos de estas mujeres vivían en sus propias casas. La casa empezaba a deteriorarse seriamente, pero era aún sólida y en su día debió ser esplendorosa, no en vano la construyeron 27 años atrás los hombres del linaje, hombres fuertes en aquel entonces.

Además, con esta foto se muestra uno de los dos tipos de residencia que predominan entre los Asante. Murdock (1975) clasificó los Asante como duolocal, ya que la pauta de residencia básica era que cada uno de los cónyuges vivía con su linaje: la mujer viviría con sus hermanas, su madre, los hermanos y hermanas de ésta y, posiblemente sus hijos, mientras que su marido residiría con su madre, sus hermanos y hermanas y los hijos de éstas últimas. No obstante, también existe la posibilidad de una residencia neolocal basada en el matrimonio, o sea, el marido construye o consigue una casa donde vive con su mujer y sus hijos. Es más, esta residencia es la más prestigiosa ya que el hombre demuestra tener la capacidad de crear una casa y cuidar de su familia, pero no puede olvidar que también tiene ciertas obligaciones con los hijos de sus hermanas. La elección del tipo de residencia depende básicamente de las circunstancias y de los recursos disponibles. Así lo cuentan precisamente las madres de la familia de la foto (EG16, 10 de abril de 2006)¹⁷⁶:

P: ¿Qué relación tenéis entre vosotras?

R: Somos tres abuelas, madres y nietos.

P: ¿Viven aquí los padres?

R: No, nuestros maridos y los padres de nuestros hijos no viven aquí, tienen sus propias casas.

P: ¿Por qué?

R: El sistema familiar y de matrimonios es tal que si un marido se casa contigo y no te lleva a vivir con él, vas a vivir en tu casa y la madre vive en su propia casa.

P: ¿Por qué vuestros maridos no os llevaron con ellos?

R: El sistema de matrimonios es así, es el marido el que decide si vas a vivir con él, así que te quedas en casa y si quieres estar con él, vas a verle.

P: ¿Y vuestros hermanos?

R: Nuestros hermanos han viajado, algunos están en Accra... otros han viajado.

Estas residencias no son fijas, ya que a lo largo del tiempo se puede pasar de una residencia duolocal a la neolocal y aun viceversa como resultado, sobre todo, de la disolución del matrimonio. Menos probable parecen las residencias patrilocales o matrilocales en las que el marido o la mujer van a vivir a la casa de los padres u otros parientes de unos de ellos. Las encuestas y censos recogen tan sólo el tamaño y la composición de los hogares pero no el tipo de relación que existe entre sus miembros o el proceso de formación de los mismos y por ello no podemos conocer en qué medida están extendidos estos tipos de residencias entre los Asante, los Akan y en toda Ghana. La alternativa que nos queda es hacer una clasificación, no representativa, de algunas de las pautas de residencia o tipos de hogares que encontramos a partir de las 29 entrevistas realizadas entre los Asante. En total distinguimos tres o cuatro grandes clases de convivencia (o *fie*), cada una de las cuales puede tener algunas particularidades:

¹⁷⁶ Cada una de las citas, de este y del próximo capítulo, que se extraigan de una entrevista vendrá precedida de un código que se refiere al número de entrevista y el día en que tuvo lugar. En el segundo anexo, hay un esquema –es el que hemos utilizado– de todas las entrevistas con el código que le corresponde para que el lector recurra a él para una idea general del tipo de familia o en que zona se realizó. El código se compone de la letra E (de entrevista), la inicial del país en la que se realizó y el número que indica el orden con que se realizó. EG16 es la entrevista 16 que hicimos en Ghana.

A. El primero de estos tipos, el más llamativo, el más propiamente asante quizás, es el basado en la filiación o en el linaje matrilineal, que ya hemos mencionado brevemente y cuyo origen y naturaleza responde tanto a unas circunstancias materiales concretas como a la coherencia con los vínculos de parentesco consanguíneo, como acabamos de ver. En pocas palabras, en este modo de residencia conviven un número de personas, tanto hombres como mujeres, que descienden de una madre o de varias y que se han ido reproduciendo, es decir, representan simultáneamente un *fié* y *yafunu*, ya que no es necesario que todos los hijos vivan juntos. En cualquier caso, el edificio propiamente dicho es similar a la del esquema dibujado. Algunas mujeres, hermanas, pueden haber constituido un nuevo hogar con sus maridos o los hermanos e hijos pueden haber actuado del mismo modo. Si los varones no residen ahí encontraremos hogares matrilineales y estrictamente femeninos como el ejemplo de la foto u otros que entrevistamos. O bien conviven hombres y mujeres, es decir, hermanos y hermanas con los hijos de éstas últimas. No tendría sentido, ni creo que se dé en la realidad, un hogar asante formado tan sólo por hombres con los hijos de sus hermanas mientras éstas vivan en otros lugares. Lo importante, en fin, de este tipo de residencia es que se constituyen a partir de la filiación y suponen la unidad del grupo de hermanos de la que hablaba Radcliffe-Brown.

Sin embargo, la situación no es la misma si se trata de un hombre casado y con hijos que una mujer en circunstancias idénticas. La casi totalidad de las entrevistas que hicimos a este tipo de familias fueron con las madres algunas de las cuales estaban casadas y sus maridos residían en otras casas, mientras otras se habían separado, habían enviudado o habiendo enviudado se habían vuelto a casar. El hecho a retener es que no vivían con sus maridos. No conseguimos entrevistar a un padre que viviera con su linaje, incluyendo los hijos de sus hermanas, mientras su mujer residía con el suyo; lo más que nos acercamos fue a un padre que vivía en su pueblo con su madre, ya mayor, y un hermano mientras que su mujer vivía con sus hijos en otra casa de ese mismo pueblo, pero no con su linaje, ya que provenía de otra localidad (EG13, 9 de abril de 2006) Era una situación un poco rara, pero nos sirve para ilustrar que para los hombres casados y con hijos esta forma de residencia supone que tiene o es responsable de dos hogares, ya que sus hijos y su mujer, con los que tiene obligaciones, viven en otra casa, mientras los hijos de sus hermanas conviven con él. En cambio, una madre que vive de este modo tendrá en un mismo hogar su descendencia y su linaje.

Ello viene a cuento de que la situación más complicada es que uno de los miembros del matrimonio se incorpore al hogar filial o del linaje del otro, como puede ocurrir con las mujeres en los sistemas patrilineales. Como mostraremos a continuación, este tipo de relación se produce de modo oculto o bajo otra forma, ya que puede dar lugar a conflictos y es una situación incómoda sobre todo si es el padre el que entra a vivir con el linaje de la madre. Sólo encontramos dos casos en los que se diera esta situación. En Wanchi-Mampong (EG28, 9 de abril de 2006) un hombre vivía con la familia de su mujer porque ella era originaria de ahí y su marido de otra región, es decir, estaba lejos de su entorno y ello justificaba dicha elección. Por otro lado, en Abono (EG13, 9 de abril de 2006), una mujer se había

trasladado con su marido a la casa familiar de éste último y ahí residían con seis de sus siete hijos, pero ello no respondía a ninguna razón en concreto, era una decisión tomada por el padre a la vista de, como explicaba la cita anterior, la flexibilidad de las posibilidades de residencia.

Un elemento más que conviene destacar es que no se trata necesariamente de familias muy numerosas y extensísimas como puede figurarse de la descripción y de las fotos. Los hechos de que estén formadas por varios núcleos familiares (las madres y los hijos) y una alta natalidad provocan efectivamente que en algunos de los hogares que visitamos nos encontráramos con más de 20, 40, 70 o incluso 300 personas en una casa asante urbana – en este último caso no pudimos comprobar si era más o menos así. No obstante, lo importante no es el número de personas sino el tipo de vinculación y, en parte, la organización del hogar. Una madre viviendo con su madre y sus hijos en una casa asante es un hogar basado en la filiación (EG11, 7 de abril de 2006), aunque la ausencia de hermanos y hermanos provoca que al mismo tiempo comparta elementos y un funcionamiento similar al de un hogar monoparental.

En este caso, este hogar se había constituido a partir del abandono del marido, del que no se sabía nada desde su marcha a Liberia unos meses o años atrás. Ello nos enlaza con los cambios y recomposiciones que pueden tener estos hogares asante como resultado de los avatares de los matrimonios. Ya hemos señalado que las distintas formas de residencia podían alternarse o sucederse en el tiempo: durante los primeros períodos del matrimonio, una pareja puede vivir separada, a continuación unirse formando un hogar neolocal y, en caso de separación, volver a la casa del linaje o del segmento. Una de las entrevistas que realizamos (EG22, 15 de abril de 2006) era un ejemplo de esta situación. Un padre había abandonado hacía unos meses a su mujer y a sus cuatro hijos sin dar más señales de vida. Mientras permanecieron juntos compartían una habitación alquilada, pero al producirse la desertión la madre había vuelto con sus hijos a la que fue la casa con sus hermanas y otros parientes consanguíneos.

Por último, es preciso mencionar que este tipo de residencia, desde la forma de la vivienda en sí hasta el tamaño, la estructura y las relaciones personales que se establecen, es propia de las zonas rurales. Estas personas, desde los menores a los mayores muy posiblemente han nacido y vivirán ahí; las principales actividades que se pueden desarrollar son relacionadas con la agricultura -cultivarán una misma tierra o pedazos independientes de esa tierra- o con algún oficio artesano; se dispone ya de una casa y al menos un parte importante del resto de la población de su entorno vive del mismo modo. No parecen existir muchos motivos para cambiar el tipo de residencia o de organización familiar. Sin embargo, en las ciudades más grandes –Kumasi sobre todo, donde tuvieron lugar casi la totalidad de las entrevistas a familias urbanas- es difícil encontrar casas y residencias como las que acabamos de describir, pero las influencias son claras en algunos espacios. En otras ciudades o núcleos urbanos más pequeños y cercanos a las zonas rurales, de las que quizás formaban parte años atrás, como es el caso de Offinso, donde hicimos varias entrevistas, no es tan difícil que se reproduzca esta estructura. Pero volviendo a Kumasi, entrevistamos a dos familias que residían en casas que compartían algunos de los elementos que acabamos de describir. Tenían en común ambas que los padres, e incluso los padres de

éstos, eran naturales de Kumasi, no se habían trasladado hasta ahí y ni siquiera se habían cambiado de barrio.

La primera de ellas residía en Ahodwo (EG4), un antiguo pueblo convertido en barrio de Kumasi a partir de su incorporación a la ciudad entre finales de los años 30 y comienzos de los 50. Se trataba de un matrimonio con tres hijos, que vivían en dos o tres habitaciones alquiladas de una casa que venía a ser como si se separara por la mitad una de las casas asante del esquema que dibujamos páginas atrás. Era un conjunto de casas con forma de casi una U con los contornos más angulosos; el patio interior, o baranda, donde se preparaban las comidas y se realizaban otras actividades se encontraba abierto a la calle, a la vista de cualquiera que pasara. Pero no se trataba sólo de la forma de la casa, sino que los que vivían ahí eran los parientes consanguíneos del padre, al menos sus hermanas, a las que aquel hizo referencia explícita. La particularidad de esta vivienda es que conservaba la forma de una casa asante pero, en lugar de habitaciones, los distintos hogares se formaban en una especie de apartamentos independientes. A ello se añadía, a la vez que esta estructura lo permitía, que la familia nuclear residiera como un matrimonio, de modo que en este caso el hogar, el lugar de residencia combinaba tanto la filiación como el matrimonio.

La segunda (EG21) la encontramos en Suame, un barrio –donde se realizaron dos entrevistas, una ilustrada por la foto 1- con una importante comunidad de asantes musulmanes. La vivienda en particular estaba formada por tantos descendientes matrilineales de varias generaciones que nos aseguraron ser unas 300 personas en la casa. En esta ocasión sí podría hablarse de una casa formada por un linaje o por un segmento de un linaje bastante extenso. Ésta no era de una sola planta sino que tenía varios pisos alrededor de un patio central, en esta ocasión diminuto. A primera vista no parecía una casa asante pero sí lo era por los vínculos entre sus miembros y la distribución del espacio entre las habitaciones de cada núcleo familiar y unos espacios compartidos. Además, se reconocía a uno de los habitantes, un hombre muy mayor al que pudimos conocer como el jefe del hogar.

Con todo, debe separarse la forma de residencia y de convivencia del funcionamiento o de la organización dependiente e independiente de cada uno de los núcleos que forman parte de estas viviendas. Además, el parentesco asante no sólo funciona a partir de la residencia conjunta y se puede manifestar tanto en zonas rurales como urbanas, y es este elemento el que más puede influir en las decisiones y pautas de escolarización.

B. El segundo tipo de residencia que encontramos durante el trabajo de campo es el propio de hogares nucleares en los que conviven básicamente el padre, la madre y todos o una parte de los hijos pero al que puede añadirse parientes de diversas edades. Entre estos tienen bastante importancia los chicos y chicas confiadas. Con otras palabras, esta residencia o estos hogares no se basan en el parentesco por filiación sino por matrimonio.

Las familias entrevistadas con esta residencia eran fundamentalmente urbanas; sólo pudimos entrevistar a una familia que conviviría de esta manera (el padre, la madre y los hijos) en una zona rural

(EG26, 18 de abril de 2006). Tanto el padre como la madre habían nacido en esa localidad, de manera que se trataba de una decisión personal, quizás motivada porque la casa en la que vivían no era suya sino que residían en ella -con otra familia que tenía alquiladas unas habitaciones- cuidándola para sus dueños, lo que abría la posibilidad de tener, aunque fuera de este modo, una casa propia. La variedad dentro de este tipo de residencia era mucho menor que en el anterior, sobre todo en lo que a composición se refiere, ya que se trataba como hemos dicho de familias nucleares. Algunos casos excepcionales hallamos en los que los rasgos de organización propia asante se manifestaban incluso en familias nucleares, como sucedió en las entrevistas que hicimos en Suame y Ahodwo y dos casos más que comentaremos más adelante y en los que observaremos que los vínculos de parentesco actúan a veces de manera oculta, incómoda incluso para los propios implicados, al margen de la forma de residencia. Justamente la única diferencia destacable es que estas situaciones se daban en familias nucleares cuyos miembros, así como sus parientes, habían nacido en Kumase; el resto de familias u hogares basados en familias nucleares que encontramos en esa ciudad eran inmigrantes que se habían desplazado a esa ciudad para trabajar o buscar un trabajo.

Naturalmente si hay diferencias en las condiciones de vida de estas familias por lo que pudimos ver, debidas justamente por el acceso a un trabajo más o menos estable o con un beneficio. Esto permitía que sus hijos fueran a la escuela o vivir en un lugar más o menos especioso: algunas de las familias entrevistadas disponían de varias habitaciones, normalmente alquiladas, en ocasiones dentro de viviendas que disponían de distintas habitaciones, pero otras se veían obligadas a compartir una sola habitación.

C. Finalmente, podemos crear una categoría en la que cabrían distintos tipos de hogares que por sus particularidades no encajarían en ninguna de las dos anteriores pese a compartir elementos con ellas. Es más podrían entenderse como una mutación o una mezcla de muchas circunstancias y hechos, desde el parentesco a la situación económica de dichas familias. A la vez esta categoría podría dividirse en dos o incluso ser dos categorías independientes en razón de los criterios utilizados.

La primera comprendería los hogares o las formas de residencia compuestos por mujeres solas que, por poliginia, por separación o por viudedad, han mantenido una residencia propia de una familia nuclear, aunque en este caso sería monoparental. Su singularidad es que conservan una casa propia, aunque sea de alquiler, por lo que no se han incorporado a la residencia basada en el linaje que constituía la primera categoría (por ello no podemos clasificar estos hogares como de linaje) y simultáneamente no mantienen ninguna o una muy ocasional relación con sus maridos, obvia en la caso de la viudedad y debida a las circunstancias en los otros casos. Sin embargo, su composición y estructura los acercaría a los hogares nucleares anteriores, ya que los vínculos entre los parientes no coincidirían con la residencia. Por otra parte, los hallamos sobre todo en Kumase, pero un caso concreto estaba una zona rural (EG27, 18 de abril de 2006).

Para finalizar, la segunda de estas subcategorías o última de las categorías estaría formada por algo así como residencias u hogares múltiples u hogares distribuidos en varias residencias, en el que algunos de sus distintos miembros viven separados y temporalmente van pasando de un lugar a otro o incluso se mantienen de dicha manera. Más allá de esta vaga definición, los casos que aquí agrupamos comparten poco, de modo que parece más claro describirlos brevemente.

Una de las razones que provocan la existencia de este tipo de residencias es la poliginia. En Kumasi, un hombre casado con dos mujeres que años atrás había tenido la capacidad y los medios para construir su propia casa, casarse dos veces, tener hijos con ambas y lograr que los mayores tuvieran una escolarización estable y completa, incluso en institutos superiores de formación profesional, había perdido su trabajo o se había arruinado y desde entonces vivía en su pueblo, donde buscaba trabajos ocasionales y de vez en cuando volvía a Kumasi. Una de las mujeres, la segunda, trabajaba con un hermano suyo que tenía un negocio o un almacén en el mercado central de la ciudad de modo que pasaba la mayor parte de los días ahí. El resultado de ello era que la primera de las mujeres vivía con los hijos de ambos matrimonios, los suyos propios y los de la otra mujer, en la casa familiar y en realidad era la cabeza de la familia y del hogar porque había asumido (“por ser la mayor”) la responsabilidad de cuidar de todos los hijos y de mantener el hogar, recibiendo la visita puntual de los otros adultos (EG6, 3 de abril de 2006). Otro caso es el de un Imán de Kumasi (EG19, 12 de abril de 2006), casado con dos mujeres, una de las cuales, la primera, vivía en su pueblo con algunos de sus hijos, mientras que la segunda vivía en Kumasi con sus hijos. El Imán nos aseguró que residía en Kumase de lunes a viernes y los fines de semana iba a su pueblo a visitar a la otra parte de su descendencia. Sin embargo, esta situación no es una nueva forma de residencia mixta o resultado de un cambio de circunstancias y una reasignación de las responsabilidades, como era el caso anterior, e incluso podría considerarse como dos hogares nucleares separados que comparten un mismo padre, de modo que serían una simple variante de la segunda categoría. Por último, vista desde la parte femenina, la poliginia puede dar la forma de residencia de una mujer sola con sus hijos que reciben visitas y ayudas muy circunstanciales de su marido y padre. Tal era el caso de una madre que entrevistamos en Abono (EG15, 9 de abril de 2006), primera mujer, antes viuda, de un hombre casado a la vez con otra con la que convive habitualmente. El resultado es que la madre entrevistada vive con algunos de sus hijos en una habitación que le ha prestado el hermano de su madre. De nuevo tenemos la posibilidad de interpretarlo como un caso de madre sola con sus hijos, pero este proceso de formación y la presencia puntual de un padre que no parecía, por lo que nos contó, asumir sus responsabilidades, le otorga una singularidad.

Pese a estos ejemplos, la distribución de personas de una misma familia entre dos o varias casas no es sólo resultado de la organización de la poliginia o de optar por una residencia matrilineal extensa. En el barrio de Suame, en Kumase (EG20, 13 de abril de 2006), entrevistamos a un padre de familia que vivía solo con sus dos hijos mayores, de 12 y 8 años, en la ciudad. Disponía de una habitación de apenas diez metros cuadrados en una casa, pero muchas veces ni siquiera dormía ahí, ya que era pequeña y estaba ocupada en su mayor parte por el material necesario para trabajar de pintor. Muchas

noches las pasaba durmiendo en una mezquita, mientras sus hijos mayores dormían y estudiaban en una habitación que, al parecer, otra inquilina tenía en la misma casa. Su mujer y tres hijos restantes vivían en su pueblo de origen con los padres de la madre, precisamente porque en Kumase no tienen más que esa habitación. Él se responsabilizaba por completo de los dos hijos que vivían con él, pero sólo podía ayudar esporádicamente a su mujer y al resto de sus hijos. Durante un tiempo el padre también vivió en el pueblo y cuenta que volvió a Kumasi con sus hijos mayores para que estudiaran mejor, pero no estaba seguro de poder hacer lo mismo con los otros. Esta forma de residencia, por tanto, no sigue ninguna pauta de las que hemos descrito antes, ya que no se sigue ni la regla de filiación ni la de matrimonio, es una distribución de la personas de una familia motivada por la falta de recursos económicos, de ahí esta especie de reparto para sacar provecho a los que se tienen y que los hijos se trasladaran a Kumase para estudiar.

Esta distribución de los recursos puede llegar a incumbir a más de una familia y dar lugar a una residencia compartida. En Kumase entrevistamos a dos familias compuestas por las madres y algunos de sus hijos que compartían una casa a medio construir. Los maridos de ambas mujeres vivían en su pueblo, dedicados a la agricultura. Uno de ellos, que vivía con su mujer en el pueblo, había empezado a construir esa casa en un solar en Santaase, un barrio de Kumase. Al no estar terminada, propusieron a una mujer que vivía en aquella zona -sin relación confesada entre ellas- que se cuidara de la casa para que no quedara abandonada. Tiempo después la mujer del hombre que la estaba construyendo se trasladó de la zona rural con sus hijos para que éstos fueran a una escuela mejor y desde entonces comparten la casa estas dos familias encabezadas por mujeres. Ellas son las responsables de casi todo y sus maridos les envían algo de dinero cuando tienen.

Esta clasificación ha de contribuir a ordenar nuestra investigación, pero muy difícilmente es representativa de los tipos de residencia asante y mucho menos de Ghana, ya que pueden existir otros modos de residencia y alguno de los que hemos identificado ser excepcionales. Además, las recogidas de datos que conocemos no captan este tipo de información. Utilizan unos criterios para definir los hogares como unidad estadística pero no permiten que se haga una clasificación como la anterior y se mida su extensión. Los volúmenes publicados en Ghana a partir del censo del año 2000 permiten conocer el tamaño, la edad de los miembros de un hogar e incluso la relación que tienen con el cabeza del hogar, además de todas las características de este último. Ahora bien, nuestro interés en este apartado radica en conocer cómo el tipo de residencia u hogar como forma de residencia condiciona e influye la toma de decisiones educativas y, más concretamente, la formación de la unidad doméstica, familiar o escolar, es decir la unidad de análisis en asuntos escolares, las personas que toman las decisiones. Para ello es necesario, aunque ya hemos adelantado algunos elementos, incidir en la organización y el funcionamiento de estas unidades residenciales, es decir, la distribución de las tareas y responsabilidades entre sus miembros tanto en lo que concierne al quehacer cotidiano como a asuntos excepcionales. Creemos que se ha dejado entrever que tomar simplemente la residencia, el conjunto de

personas que viven juntas, como unidad de análisis provocará resultados engañosos, ya que no todas las personas que tienen una responsabilidad educativa duermen necesariamente bajo el mismo techo ni todos los que comparten una casa tienen las mismas obligaciones para con el resto de personas ahí presentes. Debemos ir con especial cuidado con las familias matrilineales extensas, pero no menos complicadas pueden llegar a ser las relaciones y la organización de los hogares nucleares, ya que sus necesidades pueden provocar que otras personas, otros familiares participen y ello es una parte de la organización de estos hogares, aunque no vivan juntos. A fin de alcanzar este objetivo es necesario volver una vez más a la descripción del parentesco asante, esta vez fijándonos en los roles y obligaciones que se adjudican a los adultos según la filiación y el parentesco. Esta identificación nos ayudará a entender cómo se organizan y se distribuyen las tareas dentro de cada residencia, lo que simultáneamente contribuirá a esclarecer en qué medida una serie de personas comparten unos bienes y unas tareas y conforman un hogar. Esta última parte se basará de nuevo en nuestras entrevistas.

Volviendo, pues, al sistema de parentesco, la clave está en la existencia de la filiación matrilineal, por muchas dudas que se planteen sobre cuán estricta es. La existencia de este vínculo afecta sobre todo a los hombres que son padres y cuyas hermanas han tenido también hijos. Un hombre será marido (su mujer se referirá a él como *Kunu* o *Ku*), padre (sus hijos le llamarán *Osei* o *Agya* mientras que para el padre estos serán *Ba* o *Nua Ba*) y hermano de la madre o *Wofa*, cuyo recíproco será *Wofase* al dirigirse a los hijos de sus hermanas. También va a ser el hermano del padre, el marido de la hermana de la madre e incluso padre del padre o de la madre, pero las tres funciones más esenciales son las primeras más, quizás en menor medida, la de hermano del padre (*Agya* para sus sobrinos y *Nua* para su hermano). La dualidad más reseñable está en que, dado el sistema matrilineal, tiene unas obligaciones como hermano de la madre y por tanto como miembro del linaje al que pertenecen los hijos de aquella y como padre respecto de sus hijos. No sólo se trata de que tiene unas responsabilidades con dos grupos de descendientes sino que puede tener la obligación de asumir, como hermano de la madre, ciertas responsabilidades que corresponden al padre o bien presionar a éste para que lo haga, con la posibilidad de conflicto a que ello pueda dar lugar. Simultáneamente puede darse la situación contraria, que como padre se vea presionado o influido por los miembros masculinos del linaje al que pertenecen sus hijos.

Así, como marido, no es necesario que viva con su esposa como acabamos de ver, aunque el que pueda construir o tener su propia casa no sólo es una posibilidad sino que goza de una aceptación y de un reconocimiento. No hemos encontrado las funciones específicas como marido, aparte de contribuir a la reproducción biológica, aunque se pueden resumir, en general, que debe estar al cargo de su mujer y ayudar a cubrir sus necesidades. Por otra parte, una mujer puede llegar a cultivar las tierras del linaje de su marido, pero nunca serán suyas, tan sólo los productos que obtenga de su trabajo. Pero el ejercicio principal de sus responsabilidades se manifiesta cuando éstas se refieren a los hijos que ha tenido con la mujer. A grandes rasgos, pues, desde el comienzo el padre, aunque no viva con ellos, da el nombre a sus hijos, es el responsable de su educación, que puede incluir la enseñanza de un oficio, de su alimentación

y de su subsistencia en general, lo que incluye por ejemplo proporcionar ropa o el dinero para conseguirla. El padre además puede buscar una mujer para sus hijos, pagar la dote correspondiente o bien ofrecer a sus hijas en matrimonio. Ello, como decíamos es independiente de que viva con ellos o no. Es más, lo normal es o era que en un principio los niños crezcan con las madres y cuando son un poco mayores se vayan con sus padres. O bien una madre podía optar igualmente por educar a sus hijos durante los primeros años en su casa basada en el linaje y a continuación irse a vivir en la casa de su marido. Una vez pasado este período un hijo podía estar hasta la adolescencia con el padre y luego marcharse con su tío materno. Finalmente, por lo que hace a la escolarización, Meyer Fortes constataba un hecho en un escrito de 1950 (p. 297):

Actualmente existe el fuerte sentimiento de que la escolarización del niño, que en general se considera la preparación más importante para ganarse la vida en el mundo moderno, es responsabilidad del padre[...]. El tío, la madre u otro pariente sólo tomará esa responsabilidad en el caso de que no lo haga el padre.

Las entrevistas a las familias Asante en las que el padre estaba presente o la entrevistada se podía referir a él nos permiten afirmar que el sentimiento del que habla Fortes sigue muy vigente, ya que no sólo era el marido el que tenía la responsabilidad de escolarizar a sus hijos sino que en muchos casos era él quien tomaba las decisiones. Comprobamos además que un hombre casado con una viuda o divorciada asumía esta responsabilidad con los hijos de su mujer aunque no fueran los suyos. La asignación de esta responsabilidad, con todo, no es una obligación incondicional, es decir, si un padre no tiene los medios para escolarizar ello no necesariamente ha de dar lugar a un rechazo por parte de su mujer y de su linaje, especialmente si se está en un contexto en el que todas las familias pasan por una situación parecida. En este caso, el padre puede efectivamente recurrir a pedir ayuda a su propio linaje o, con resignación y frustración, aceptar la que recibe del linaje de su mujer, aunque la situación sea incómoda. El problema de verdad, el que hace que se considere que un hombre no cumple con su responsabilidad se produce cuando, disponiendo de los medios o siendo consciente de que puede hacerlo, se abstiene, normalmente por la vía de la huida del matrimonio. En Twumase (EG22, 15 de abril de 2003) entrevistamos a una madre de cuatro hijos cuyo marido la había dejado un año atrás y del que apenas se tenían noticias. Estas fueron dos de las valoraciones que hizo de del comportamiento de su marido:

P: ¿Estás casada?

R: Sí, estoy casada... estoy casada, pero mi marido no toma las responsabilidades de cuidar de nuestros hijos, así que le he dicho que no me volvería a casar con él.

P: ¿Por qué dejaron de ir a la escuela?

R: El mayor, las tasas eran muy altas y no podía permitirnoslas y el otro,... así que la mejor opción para él fue dejarlo para ayudar a los otros. Y el chico de 14 años decidió por sí mismo que no quería ir a la escuela y continuó preguntándole porqué pero no me dice por qué no va. Ahora ha decidido que quiere volver, pero su padre no asume la responsabilidad para que pueda ir a clase.

¿Qué papel juega en este tipo de casos el hermano o los parientes por filiación de la madre? No pudimos comprobarlo en este caso porque la madre no hizo ningún comentario al respecto, propiciada quizás porque no tenía hermanos u otros familiares adultos masculinos que pudieran ayudarla, aunque quedara bastante clara su impresión. Teóricamente, el hermano de la madre, a instancias de la madre o por iniciativa propia, debería exigir que el padre cumpliera con su obligación con los que eran miembros de su linaje y a los que debía ayudar. El hermano de la madre, *Wofa*, normalmente el mayor, tiene la autoridad dentro del linaje, aunque puede compartirlo con las madres o mujeres mayores. Ello significa que debe velar por el bienestar y la seguridad de sus hermanas y de los hijos de éstas, tanto por ser de su linaje como por ser los herederos de los bienes del linaje. Al respecto de estas funciones, Sarpong (1974) explica que, entre los asante y los akan en general, una chica, una recién nacida, es más bienvenida que un chico porque es la base de la reproducción de un linaje, pero también se tiene muy en cuenta que es el hombre, el chico recién nacido, quien va a proteger la integridad y la propiedad del linaje. A nivel personal, no se trata de una figura paralela a la del padre, de un segundo padre o una suerte de tutor legal, pero sí de una autoridad responsable al que debe obedecerse ya que incluso puede sancionar a los hijos sin requerir la autorización del padre. Este cúmulo de funciones es el que le puede llevar a exigir al padre que cumpla sus responsabilidades o bien a asumirlas directamente, cuando aquél no pueda o falte. Se espera, además, que en el futuro se reproduzcan los papeles y el ahora hijo se convierta en el hermano de la madre y actúe en consecuencia.

Añadiremos brevemente que el hombre es a la vez, como señalábamos, hermano del padre, con el que comparte una vinculación de linaje y de *ntoro* y con el que incluso puede convivir. Se le llama *agya*, como al padre y ello, según la terminología del parentesco, supone que se espera de él un comportamiento similar. ¿Es un segundo padre o un padre de más o menos edad, como ocurre en los sistemas patrilineales? No sabríamos decirlo, ya que es una figura que apenas ha merecido atención en los estudios del parentesco asante. En ninguna de las entrevistas que hicimos estaba presente el hermano del padre, y apenas se hacía referencia a él en concreto, pero sí parece existir, lo comprobaremos con un ejemplo, una relación que se vehicula a través del padre. Los hijos de éste no son de su linaje ni mantienen una relación directa con su hermano en asuntos como las herencias o el trabajo, pero sí con el padre, que tiene unas responsabilidades y, por tanto, indirectamente, con su hermano, de ahí que en circunstancias concretas éste se vea comprometido a ayudar al padre si se halla en un brete. Precisamente este tipo de relación, unida a la responsabilidad fundamental que tiene el padre con sus hijos, es uno de los elementos que ponen en duda la estricta filiación matrilineal asante, tanto en la teoría o las normas como en la práctica.

A diferencia de los hombres, la mujer, que será esposa y madre, no se ve tan abiertamente expuesta a la convivencia con dos linajes, ya que tiene unas responsabilidades como esposa –pero sólo respecto de su marido- y como madre de sus hijos y, en parte, de los hijos de sus hermanas (*Ena* o *Eno* serán los conceptos con los que sus hijos y los hijos de las hermanas se dirigirán a sus madres). Como veremos más adelante y ya explicaba Aixelà (2005) el papel de una mujer y el ámbito en el que puede ejercer su autoridad no se limitan a lo doméstico sino que participa de la actividad económica e incluso puede llegar a ejercer una autoridad en el linaje cuando es la persona de mayor edad. Sin embargo, limitándonos a sus responsabilidades como esposa, si reside junto al marido estará el cuidado general del hogar y muy posiblemente de la alimentación, o sea conseguir y preparar la comida de sus hijos y marido. Pero no es necesario que viva con él: en este caso las tareas domésticas se trasladarán a la casa del linaje o segmento del linaje, mientras seguirá preparando la comida para su marido. Ya hemos comentado que Fox (2004) contaba de los asante cómo no era raro ver que un hijo llevaba a casa de su padre la comida preparada por su madre. Por otro lado, vale la pena señalar que entre los asante el divorcio es una opción legítima y no produce ninguna vergüenza. Además, aunque es una afirmación controvertida, la situación social y económica de la mujer no experimenta un gran cambio tras el divorcio al contar con el apoyo de su linaje. En caso de divorcio o separación, si los hijos son mayores pueden irse a vivir con su padre pero si son pequeños normalmente se quedan con la madre, lo que no significa en ningún caso que deben dejar de cumplirse las obligaciones respectivas. Como madre, una mujer debe cuidar de sus hijos –lo que por supuesto incluye la escolarización o la toma de decisiones educativas esté o no el padre, como veremos- y ejercer de segunda madre (el cuidado y la educación se extienden a todos los hijos de las hermanas) o incluso asumir el papel de madre si ésta llegara a faltar por la razón que sea. Por último, la madre, esposa y hermana tiene un valor fundamental como vínculo entre el resto de miembros de su familia o parentela, sea por afinidad o por consanguinidad: no sólo cuida de sus hijos sino es la que exige tanto a su marido como a su hermano que asuman sus responsabilidades cuando es necesario y es la que media entre ellos en caso de conflicto.

Ahora bien, esta breve descripción, por escueta, teórica y casi abstracta, no debe llevar a pensar que las familias y hogares asante se organizan tan automática y estrictamente; que unas pautas de conducta se conviertan en una obligación tal que su incumplimiento lleve a grandes conflictos ni, al contrario, que el entorno familiar y, en general las relaciones de parentesco den lugar a unos hogares o residencias comunitarias, corporativas e idílicas hasta el punto que todos se ayudan y se cubren así las necesidades de los que menos tienen. Con otras palabras, estos vínculos de parentesco, cuya exposición puede parecer exagerada, no están por encima del resto de circunstancias que rodean un hogar, una familia o un linaje, sino forman parte de él y son unas estructuras flexibles, como decía Fortes, que carecen de peso en determinados momentos pero que pueden activarse con mucha fuerza en otros, que son los que nos interesan. Así, estas relaciones de parentesco, familiares, domésticas o simplemente de convivencia son, siempre según nuestra experiencia, bastante más complejas, ambiguas y sin una pauta clara. Efectivamente, existen ayudas entre parientes, unas más puntuales y otras más frecuentes y de un

lado y otro, como veremos a continuación, pero lo que hallamos en la mayor parte de las entrevistas era que, sobre todo respecto de temas escolares, cada núcleo familiar, cada padre o cada madre debía arreglárselas por su cuenta. Esta circunstancia iba acompañada de la aceptación o resignación de que se estaba ante un hecho corriente, al que se enfrentaban la mayoría de familias: no era raro que cada uno se cuidara de lo suyo porque cada uno tenía sus recursos limitados y sus problemas.

Ello no limitaba que se pidiera y lograra alguna ayuda puntual, pero si no se conseguía no era motivo de rechazo. En cambio, sí realizamos una entrevista en la que se ponía de manifiesto otra manera de ver las cosas: la solidaridad del grupo, la ayudas familiares o como se quiera llamar no existían. Estas declaraciones de un marido y padre de tres hijos, que vive con todos ellos en Kumase, son bastante claras (EG3, 1 de abril de 2006):

P: ¿Iría a pedir (ayuda) a sus familiares o amigos en el caso de que necesitara?

R: No a la familia. Si acudes a la familia a pedir ayuda no te harán caso. Incluso en el caso de que tengan medios para ayudarte, se van a negar. La familia presume que tú estás trabajando y suponen que tienes que cuidar de tu propia familia y no es necesario que ellos te ayuden.

P: ¿Incluso si saben que tienes problemas con la educación de sus hijos?

R: No se fiarán y van a decir que tienen que cuidar de sus hijos y que tienen dificultades para ayudarte.

P: ¿Tienen parientes en Kumasi?

R: Sí.

P: Perdonen que insista, en el caso de que los familiares tuvieran medios, ¿os ayudarían?

R: Si el pariente tuviera medios, no nos ayudaría, no se fiaría.

P: ¿Por qué?

R: Para él (*el padre*) la familia no cuenta (*no se puede contar con la familia*).

El comienzo de *Ana Karenina*, según el cual todas las familias felices se parecen mientras que cada familia infeliz lo es a su manera, resumiría esta situación y las otras mencionadas: la existencia de unas normas de parentesco, de un jefe de linaje o de cualquier otra figura no evita que los familiares se peleen y rompan sus relaciones o simplemente no puedan ayudarse. Las primeras son cosas que suceden, hechos inasibles porque no responden a una pauta o una lógica que pudiéramos observar y tampoco eran el tema de nuestra tesis, si no tenían un vínculo con el parentesco y la filiación. No obstante, sí existen conflictos o situaciones complicadas que nos mostraron la tensión que podía provocar, sobre todo en los hombres, la dualidad de la filiación matrilineal de la que hablábamos antes. Estos conflictos no se expresaban clara y abiertamente a unos visitantes desconocidos que iban a preguntar sobre la escolarización de sus hijos, de manera que la interpretación de los casos que contaremos a continuación es susceptible de crítica y de negación, pero difícil será rechazar que no entran en juego algunos de los elementos del parentesco que hemos señalado más arriba.

Una de estas situaciones era justamente la que vivía el padre del que acabamos de tomar una cita. No fue hasta bastante tiempo después de hecha la entrevista que nos dimos cuenta de lo que ocurría dentro de esa familia y de los sentimientos que ello parecía provocar. Dicha entrevista tuvo lugar en una de las habitaciones de la casa de un pariente de la madre (26 años), que aproximadamente tenía la misma edad que el padre, unos 35 años. No llegamos a esclarecer el parentesco exacto entre la madre y su familiar: aseguraban ser de la misma sangre, pero como resultado de que sus padres fueran hermanos, lo cual es contradictorio con lo que hemos dicho; no obstante ellos se reconocían como hermanos, de cara al exterior se presentaban como tales y para el padre seguramente ese otro hombre era un familiar de su mujer sin más. Es más, cuando Jesse, nuestro ayudante, concertó la entrevista, el hermano de la madre le dijo que convendría que él estuviera ya que se iban a tratar temas en los tenía influencia. El encuentro se produjo, pues, en la casa de este pariente, sin ni siquiera estar presente el padre, que llegó más tarde. La familia residía en esa misma casa –que no era de una sola familia sino que parecía estar formada por distintas piezas o apartamentos- pero en otra habitación que no pudimos ver. Jesse cree que vivían todos juntos en una sola habitación. Económicamente su situación era precaria: el padre era mecánico electricista de coches al parecer con poca clientela y la madre tenía un pequeño puesto de venta de fruta delante de su casa. El hermano o familiar de la madre resumía así su situación: “apenas tienen para ahorrar para el mes, ellos comen o consumen todo en su día a día...”. En cambio él, dedicado al comercio, parecía estar mejor: se había casado recientemente y vivía en una casa con aparentes comodidades: varias habitaciones o piezas, unos sofás y unas sillas cómodas, una televisión y algunas cosas más tan sólo entrevistas. El problema se encontraba justamente en que la familia, el padre, la madre y sus hijos eran dependientes, al menos en parte, de su familiar, pese a que la situación no se admitiera fácilmente. En todo momento este familiar, que era quien contestaba algunas de las preguntas, aunque no se dirigieran a él, dejó claro que cada familia era independiente y tomaba sus decisiones, pero al mismo tiempo admitió que ayudaba a su hermana “no puntualmente”. Lo mismo ocurrió al referirnos a temas educativos: se insistía constantemente en que era el padre quien tomaba las decisiones y se encargaba de todo. ¿Era esta una situación conflictiva? A nosotros nos lo pareció: una familia, una madre y un padre, especialmente, habían tenido que admitir, aunque fuera de esa manera indirecta, que otras personas de la familia de la madre les ayudaban. Incluso pudo llegar a ser una entrevista muy incómoda para todos, ya que no hacíamos más que insistir en ese tema sin darnos cuenta de qué tipo de relación existía. Se dirá que estos son especulaciones, interpretaciones, que no se puede demostrar claramente y en parte así es, pero una investigación de este tipo también trata de conocer los modos de comunicación y expresión de personas y familias de culturas distintas, lo cual implica aprender cuando preguntar o no, cómo interpretar las respuestas e incluso, cuando no las hay, los silencios.

Al día siguiente de esta entrevista, pudimos hablar en Kumase con la madre de dos hijos y a la espera de un tercero (EG4, 2 de abril de 2006). Su marido no estaba presente, no estaba por ahí nos dijeron y durante la entrevista apenas se le mencionó y la información que se obtuvo de él fue muy escueta. Como decíamos esta madre vivía con sus hijos y su marido en una sola habitación en el barrio

de Ahodwo. Su marido, que tenía un título de secundaria superior hacía dos años que se encontraba en el paro. La madre trabajaba en la peluquería de su hermana; con su sueldo y la ayuda de sus otras hermanas y hermanos se encargaba de mantener a su familia y escolarizar a sus hijos. Por esta razón era ella la que tomaba las decisiones educativas: “Es ella, porque su marido no está trabajando actualmente, así que ella es la responsable.” Además, “... encuentra difícil ir a la familia de su marido... ir a pedir ayuda, así que no lo hace.” (EG4, 2 de abril de 2006). La claridad con la que esta madre admitía que recibía ayuda de su familia, el hecho de que apenas hablara de su marido, que al estar parado y no contribuir al mantenimiento de la familia parecía haber perdido su papel o su rol como padre y que no creyera conveniente ir a pedir ayuda a la familia de su marido, nos hace pensar de nuevo que algunas de las reglas del parentesco están asumidas entre las familias y que no hay problemas en reconocerlas cuando tienen lugar, pero que es más difícil admitirlas cuando surgen de una situación complicada.

Al margen de situaciones como esta, ya se ha apuntado que, de las entrevistas que hicimos, no podían extraerse pautas en lo concerniente a las ayudas económicas directas entre parientes que no vivieran juntos.¹⁷⁷ Es un asunto del que se podría saber su extensión si se preguntara en las encuestas, como veremos que sucedió en Togo, pero no tenemos información de Ghana ni de la región ashanti. Encontramos pocos casos claros, ya que la mayoría de padres y madres no recibían ni prestaban ayuda, tanto para cualquier actividad como para la escolarización que es lo que preguntábamos, o bien esta era muy rara, casi casual. Es posible que no admitieran que no recibían estas ayudas, pero ignoramos los motivos, ya que no se trataba de casos como los anteriores. Entre aquellos que admitían recibir algún tipo de ayuda o la prestaban, sí se seguían los vínculos del parentesco, pero no se seguía una sola línea sino algunas variantes. Los casos más claros son dos. Uno de los padres que entrevistamos en Kumasi se cuidaba de sus hijos y enviaba dinero a su hermana que vivía en otra región y había quedado viuda, para que pudiera escolarizar a uno de sus hijos (EG1, 30 de marzo de 2006). Otro padre de Kumasi pedía ayuda a un tío suyo, al hermano de su madre, que lo asistía en los momentos difíciles, ya que “tiene voluntad para hacerlo y los medios para ayudarnos.” (EG5, 2 de abril de 2006). Añadamos que en ninguno de estos casos la ayuda no condicionaba las decisiones educativas, que correspondían a cada familia. A falta, pues, de una información más completa y de que explicaremos con más detalles las pautas de escolarización en el próximo capítulo, este comentario sirve para señalar que, al margen de la identificación de las personas que toman las decisiones escolares, tales decisiones no dependen únicamente de las personas del lugar de residencia.

¹⁷⁷ Las ayudas no económicas, de personas que no son parientes y el funcionamiento de los hogares los describiremos más adelante.

7. El sistema de parentesco y la organización familiar Ewe

Comparado con el asante, el parentesco ewe es más fácil de describir en algunos aspectos pero ofrece muchas dificultades en otros. No encontraremos la variedad de posibilidades de residencia que con los Asante por ejemplo, ya que en principio los Ewe siguen pautas propias de los grupos patrilineales. Además, el que sean una etnia resultado de la unión y de la mezcla de distintos pueblos no sólo plantea, como ya vimos, dudas alrededor de que pueda considerarse justamente un pueblo o una etnia social y culturalmente homogéneo (como son los Asante), sino que supuso la introducción de elementos del parentesco propios de cada uno de ellos, que se han mantenido y han dado lugar a una variedad de conceptos y formas de organización que, pese a sus puntos en común, exigen de una exposición que nos ayude a entender posteriormente la organización de las familias ewe. Más en concreto, la principal disputa, con posturas controvertidas, de nuevo aparece a la hora de caracterizar a los ewe como pueblo de filiación patrilineal o de doble descendencia a causa de algunos de sus rasgos. El hecho de que ello influya en los tipos de residencia, en la autoridad, en la distribución de la herencia y, en definitiva, en el papel que juegan cada uno de los parientes en la organización familiar, hechos que pueden afectar la escolarización, es suficiente para prestarle atención.

Las diferencias entre los distintos grupos ewe ya comienzan a la hora de reconocer los grupos de filiación. Los Anlo Ewe, en el sur de Ghana, trazan el parentesco hasta por encima del linaje, es decir tienen clanes, conocidos como *Hlo*. Nukunyua (1969) indica que existen 15 clanes y cada anlo pertenece obligatoriamente a alguno de ellos, aunque su influencia se reduce a ciertos ritos. Meyer (1999), que estudió a los Ewe de Ghana alejados de la costa o *inland ewe*, con rasgos compartidos con los Anlo, señalaba que éstos también reconocían los clanes o *xlome*, remarcando que se trataba de clanes patrilineales. Lovell (1993), al describir a los Ouatchi del sudeste de Togo, habla igualmente de la existencia de unos *Hlon* que podrían ser clanes, pero los Outachi, según Novell, no otorgan a la descendencia el sentido de linealidad que le dan los otros grupos, sino que lo relacionan más con la localidad o el territorio. El resto de grupos o pueblos ewe, en cambio, no tienen grupos de parentesco más allá del linaje.

Para Nukunya (*id.*) los linajes ewe se extienden hasta los descendientes de entre 8 y 10 generaciones, aunque reconocía que los contactos más estrechos se producen entre las tres últimas generaciones. En cambio Monoukian (1952) limitaba directamente la marca del parentesco y la filiación hasta las tres últimas generaciones, aunque es muy posible que la idea de ambos fuera la misma, distinguiendo o equivaliendo linaje y segmento de linaje. Sin embargo, estas consideraciones ya nos indican que el papel del linaje como grupo de descendencia no es el importante a nivel cotidiano, sino que es un entorno más cercano. Casi todos los estudios consultados coinciden en que el linaje patrilineal entre los ewe se denomina *Fome*, *Fowme*, *Fomewo*, *Phome* (Surgy, 1988) o incluso *Xome* entre los ewe de Glidji (Ward, 1949). Bauman y Westermann (1957) lo traducían como subclan o gran familia y la daban una importancia mayor que a la familia nuclear o al hogar como unidad corporativa; Verdon (1983), por su parte lo definía simplemente como el grupo al que se adscribía al recién nacido, pero esta

interpretación no es unánime: Lovell sostiene que entre los Ouatchi *fowme* se refiere más a un grupo de descendencia local que a un linaje, aunque las similitudes son claras; Nukunya y Ward, en cambio, creen que *Fome* se refiere a una realidad más amplia, a la familia extensa y bilateral, al conjunto de parientes paternos y maternos. Surgy sostiene lo mismo: *Pho* significa vientre -quizás en un sentido muy amplio- y *Phome* es el conjunto de personas salidas de un mismo vientre. Esta definición se parece mucho a la filiación matrilineal, pero Surgy cree que se puede aplicar a todas las personas que tienen un ascendente común conocido. Por último, algunas personas ewe con las que hablamos también daban este significado de familia a *fome*. Nukunya, además, propone otro concepto, el de *Afedo* para referirse en concreto al linaje patrilineal. Ward va un poco más lejos y detecta los primeros elementos matrilineales entre los ewe al hallar que se distinguía entre *Tofome* o linaje del padre y *Nofome* o linaje de la madre, lo que implicaba según ella el reconocimiento explícito de dos núcleos de parentesco. Por último, los Ewe poseen un concepto para referirse tanto al conjunto de personas que viven juntos en una misma casa como a la vivienda misma: es el *Afedome*, según Nukunya, que sería explícitamente la casa del linaje paterno o simplemente *Afwe* como un grupo residencial (Lovell, 1993). En resumen, la propia Lovell recuerda que el pueblo en el que llevó a cabo su investigación estaba formado por cinco *fome* que a la vez se dividía en varios *afe*. La mayoría de descripciones no se detienen en la cuestión de la importancia relativa que cada uno de estos grupos de filiación en distintos asuntos. Nukunya sostenía que la solidaridad entre los miembros de un linaje se manifestaba en la convivencia cotidiana, pensando probablemente en el *Afedome*, la casa del linaje, y en que el vínculo fundamental era el que se establecía entre las tres últimas generaciones. Manoukian (1952), que compartía esta idea, añade a los asuntos cotidianos que los *fome* compartían unos tabúes, unos cargos políticos, tierras y algunas posesiones más y un sentimiento corporativo de responsabilidad entre sus miembros.

Ya hemos anunciado que sigue existiendo cierta controversia alrededor de la cuestión de si los ewe son patrilineales o se acercan a la doble descendencia. Se ha señalado durante todo el capítulo que la filiación condiciona a través de sus normas aspectos como las formas de residencia, la distribución de la herencia, de cargos, de poder político, de otros bienes así como la posesión de la autoridad y la asignación de unas responsabilidades entre los distintos miembros de los grupos de parentesco según el sexo y la edad. Dependiendo de la existencia, del conocimiento y de la aplicación o no de estas normas (recordemos lo que decía Fortes de la flexibilidad del parentesco), algunos textos argumentan a favor de una postura y otros de la alternativa.

Nukunya y Verdon, en primer lugar, los definen como “*male oriented*”, una posición intermedia, poco polémica. Nukunya añadía que los ewe no son homogéneos en este aspecto: los ewe de Ho -y los anlo-, en Ghana, son estrictamente patrilineales, mientras que los de Glidji, en el sudeste de Togo, tienen elementos matrilineales, lo cual es coherente con la influencia de los grupos fanti, matrilineales procedentes de Ghana, que se habrían desplazado hasta esa zona y mezclado con la población ya establecida. Lovell critica las conclusiones de Verdon porque se derivan de estudiar instituciones políticas que son únicamente masculinas y que no están relacionadas con la filiación, mientras que Nukunya sólo

se centra en el estudio de las relaciones dentro del grupo de filiación patrilineal, ignorando las relaciones con la línea femenina pese a que no constituyan un grupo de filiación. Meyer (1999) parece decantarse igualmente por la filiación patrilineal: existían unas cosas del padre o *togbuini* que daban consistencia a la unidad de descendientes del padre, pero admitía una pequeña vinculación matrilineal. Todos ellos alegan algún aspecto de las herencias para explicar su opinión. Fiawoo (1984), en cambio, niega rotundamente la doble descendencia: la herencia del grupo de filiación es siempre patrilineal: el hijo va a heredar de su padre. Admite la existencia de una familia materna pero la filiación se marca por la unidad de la herencia y ésta es claramente patrilineal. Surgy (1988) y Manoukian (1952) describen bastante detalladamente su organización, pero no se decantan por ninguna posición. A diferencia de ellos, Ward y Lovell son más combativas a la hora de apostar por los ewe como un pueblo de doble descendencia sino estricta, sí con bastantes elementos.

Gran parte del debate se centra en la transmisión de la herencia pero hay otros aspectos que vale la pena destacar. En primer lugar, los ewe tienen una concepción del proceso de formación y de los elementos que constituyen el ser de una persona, aunque no hemos encontrado una elaboración tan precisa como la de los Asante. Surgy (*id.*) cuenta que, además de los bienes materiales, los descendientes de ewe heredan una serie de caracteres o rasgos de personalidad de la línea del padre, de la madre y de los ascendentes de ambos al mismo tiempo. Esto sitúa al ewe en un cruce de tres filiaciones, dice Surgy: sólo la patrilineal, que vincula a la persona a un territorio, es la que da lugar al linaje, pero el resto no carece de importancia, por inmateriales que sean, ya que establecen un vínculo. De la parte de la madre vendrá la sensibilidad, que incluye el vigor físico; de la parte del padre se transmitirá la fuerza moral y valores tales como el respeto a la ley. Finalmente, de los ancestros de ambos llegará el sople vital, el carácter y las aptitudes. Lovell añade otro elemento de toda persona entre los Ouatchi, el *hun*, sangre o vínculo entre la madre y los hijos y que da lugar a una especie de grupo corporativo, quizás parecido al *ntoro* asante, patrilineal. Si un recién nacido tiene unos padres y una madre reconocidos pertenece al *fome* del padre y al *hun* de la madre, lo que indirectamente le vincula al *fome* materno. Además, si un menor no tiene padre conocido o no puede formar parte del *fome* del padre, tanto el *fome* como el *hun* de su madre van a acogerlo. Lovell completa su descripción asegurando que la mujer, aunque vaya a residir con su marido y el linaje o familia de éste, sigue manteniendo una estrecha relación con su linaje. Ward (1955), por su parte, cuenta que un Anlo-Ewe le describió que los dos brazos del cuerpo de una persona simbolizaban que en su formación había participado tanto el padre como la madre.

Estas relaciones pueden interpretarse como manifestación efectiva de la existencia de unos vínculos matrilineales explícitos. Si a ello unimos las normas que regulan la herencia podremos ver con más claridad cuáles son y qué fuerza tienen en los asuntos cotidianos los vínculos entre ascendentes y descendientes paternos y maternos. Así, todos los estudios consultados admiten el linaje y la herencia patrilineal, pero al mismo tiempo, aunque no tan unánimemente, que una serie de bienes se traspasan por la vía materna. La clave de su interpretación está en la naturaleza y la propiedad de dichos bienes. El

libro de Surgy (1988), pese a estar centrado en el sistema religioso ewe, es el que mejor describe la distinción entre los bienes y las herencias. Ya hemos mostrado que la primera diferencia se marca entre los bienes inmateriales o espirituales y los materiales. En cuanto a estos, sólo se refiere a los bienes que no son propiedad exclusivamente individual, sino de la familia o del linaje, es decir de su patrimonio. Éstos pueden dividirse entre los masculinos (o *togbinuwo*, cosas del padre del padre aunque Meyer (*id.*) hablaba de cosas del padre), los femeninos (o cosas de la madre de la madre, *mamanuwo*) y aquellos de las mujeres pero que eran vigilados, gestionados o utilizados por los hombres. Por último distinguía precisamente la propiedad y conservación de los bienes del acceso y uso de los mismos y de sus rendimientos. Esta división tenía lugar porque la prioridad era la unidad del patrimonio, de ahí que se determinara que unos herederos mantenían la propiedad de los bienes mientras otros podían usarlos, trabajar ahí o participar de sus beneficios.

Los bienes materiales masculinos, que eran la tierra, las plantaciones, las casas y otros fuentes de ingresos materiales –Meyer añade una pistola– pasaban de padres a hijos, aunque las mujeres podían recibir una pequeña parte. La línea de herencia, sobre todo pensando en la conservación del patrimonio, seguía el criterio de la generación y de la edad: pasaba primero entre hermanos y luego a los hijos. Describiendo sólo las relaciones con la tierra, un hombre habrá de cultivar en principio las tierras de su linaje, pero si no tienen o no puede acceder a ellas podrá utilizar los de su línea materna, aunque no se convertirá en propietario y estará bajo la supervisión del linaje de su madre, es decir de los hermanos de ésta. Los bienes materiales femeninos, por su parte, son de dos tipos: los propiamente femeninos como joyas o vestidos, que pasan de madre a hijas y aquellos, Surgy escoge el ejemplo de la tierra, que ha heredado de su padre. En principio la mujer va a cultivar la tierra de su marido, pero bajo condiciones como que su trabajo debe dar un rendimiento inmediato que su familia pueda consumir (no plantará cacao o construirá casas, por ejemplo). Si no pudiera acceder a las tierras de su marido, su linaje debería proporcionarle alguna y permitir el usufructo; la tierra no sería de su propiedad, pero sí lo que hubiera plantado o construido y eso sí podrían heredarlo sus hijos, de manera que sus hermanos serían quienes gestionarían el patrimonio y vigilarían el comportamiento de los hijos de su hermana respecto a este patrimonio. En esto coincide con Nukunya (*id.*), que reconoce que una madre puede utilizar las tierras del linaje o heredar individualmente, pero señala que eso sólo se produce en casos de necesidad. Por tanto, directa o indirectamente existiría una relación material entre los hijos de una mujer y los hermanos de ésta. Es más, Surgy llega a decir que entre el hijo de la hermana y el hermano de la madre existe una relación tan importante como con el padre. Añade al cuidado de la herencia que el hermano de la madre puede pedir que le ayude a trabajar su tierra o que le cuide cuando sea mayor. A cambio, el hijo de la hermana va a tener en una casa que va a acogerle y alimentarle si fuera necesario o puede pedir dinero o ayuda para un negocio o para pagar la escolarización. Surgy añade que incluso el hermano de la madre puede invitar al hijo de ésta a que se case con una de sus hijas (matrimonio preferente de primos cruzados) o que el padre tenga que pedir su autorización para el matrimonio de una de sus hijas. El papel

del hermano de la madre entre los ewe sería entonces muy parecido que juega entre los asante, hecho que no parecen compartir el resto de estudiosos.

Volviendo al tema de la herencia, esta descripción situaría a los ewe como un pueblo con un sistema mixto de descendencia y herencia, como título Ward (1955) el artículo que dedica a este tema, y se refutaría así la teoría de Radcliffe-Brown de que la filiación y la herencia siguen la misma línea. Ward lo relacionaba sobre todo con la propiedad privada de la tierra y la herencia de ésta por parte del hijo de la hermana, fenómeno que se había identificado entre los ewe de Glidji y de Aneho (Togo), pero no explica a qué se debe esta norma, lo cual resta valor a su artículo, si bien se puede especular con que se trata de una influencia de los Fanti que llegaron a esas dos poblaciones, habitadas fundamentalmente por el subgrupo ewe de los mina. El resto de textos citados, como decíamos, reconocen que pueden existir unos bienes heredados matrilinealmente, aunque parece que les dan una importancia menor que Ward y Surgy, como si se tratara de bienes menores y de situaciones excepcionales. Por tanto, no dan argumentos, ni siquiera Fiawoo, que negaba la doble descendencia, para no pensar que en este aspecto los ewe tengan elementos de doble descendencia. Otro tema es si estos tipos de herencia se dan también entre otros pueblos patrilineales de África del Oeste o si los ewe son una excepción.

El fin de esta descripción es, como con los asante, llegar a conocer las relaciones que se establecen entre los miembros de una familia, tanto de padre como de madre, y las responsabilidades que se asumen o distribuyen en los asuntos cotidianos. Con otras palabras, nos interesa conocer la organización de las personas que residen juntas y las relaciones que mantienen los parientes que, sin vivir juntos, dependen de tal manera que influyen en los asuntos que estamos estudiando. Así, aunque todo lo relacionado con la filiación y la herencia parezca abstracto, nos indica ya el sentido de algunas de estas relaciones. Si añadimos las formas de residencia más comunes entre los ewe y el papel que se asigna a las personas que forman parte de una familia o un linaje obtendremos posiblemente alguna conclusión, incluso si ésta sea la ausencia de pautas claras.

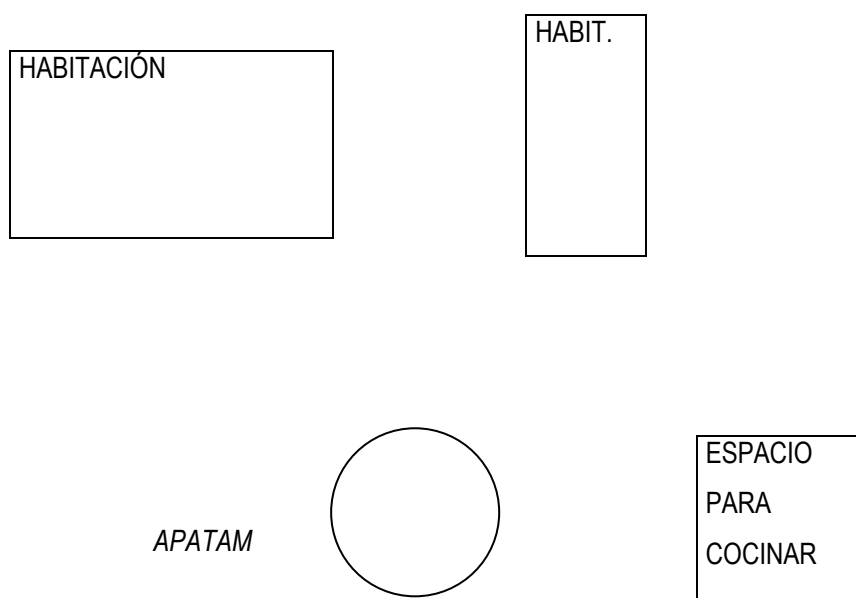
Si la residencia de las personas emparentadas es otra de las formas de describir la orientación de un sistema de parentesco, los ewe son patrilineales de una forma bastante clara ya que las normas de formación de la residencia son la patrilocal y la neolocal.¹⁷⁸ La primera quiere decir que el matrimonio se incorpora al *afe*, a la casa del padre del marido, ya sea construyendo una estancia en el mismo recinto o terreno en el que se ubican u ocupando algunas de las existentes. Ahí van a vivir también los hijos del matrimonio. La residencia neolocal consiste en que el matrimonio construye o alquila su propia casa al margen de la del padre, aunque Nukunya señala que lo ideal es crear un casa u hogar independiente pero a la vez cercano a la del padre. Ambas tienen en común que, a diferencia de los asante, conviven en una misma residencia el parentesco por afinidad y por filiación o consanguinidad: el matrimonio va a vivir unido junto a sus hijos, que se incorporan al linaje o segmento de linaje paterno, y otros miembros del mismo como padres o hermanos del padre. No hay que olvidar que la residencia no es definitiva, un matrimonio puede vivir un tiempo con sus padres y luego construir su casa y separarse o al revés, volver

¹⁷⁸ Manoukian (1952) habla también de residencia virilocal y Nukunya (1969) de monolocal.

a la casa familiar por problemas de cualquier tipo. Por otro lado, la mujer, aunque mantenga una estrecha relación con su linaje, va a abandonar físicamente su casa y su linaje. Nukunya (1969) señala unas cuantas excepciones a estas reglas, aunque sean temporales: una mujer casada puede pasar los primeros meses del matrimonio en casa de sus padres antes de entrar en casa de su marido y puede volver a él si tiene que cuidar de sus padres o en caso de viudedad, de separación o si su marido tiene y vive con otras mujeres. De acuerdo con Manoukian (1952) si se produce una separación o divorcio los hijos de un matrimonio pueden pasar a residir con cualquiera de sus dos padres, aunque si son mayores se supone que irán con el padre. Ello, como en el caso de que la mujer quedara viuda y decidiera que sus hijos vivieran con ella, puede dar lugar a conflictos entre ambas ramas del parentesco, como tuvimos ocasión de conocer. Si es la madre la que ha muerto, tanto una familia como la otra pueden acoger a los hijos y si son ambos padres la responsabilidad será de la familia del padre. Como podrá imaginarse estas formas de residencia no permiten las variedades que encontramos entre los asante y ello facilita la descripción de las residencias, viviendas u hogares de las familias que entrevistamos. Naturalmente no es una clasificación representativa de la población ewe, ya que sólo hicimos diecisiete entrevistas, pero indica unas pautas. Hallamos, pues, dos tipos básicos de residencia y algunos casos excepcionales.

A. El primer modo de residencia o de hogar, entendido como lugar o espacio, es el patrilocal. A grandes rasgos, los casos que encontramos estaban formados por, como mínimo, dos núcleos familiares, esto es, un padre, una madre y sus hijos, aunque no necesariamente vivan todos con ellos, ya sea por edad o porque estén confiados. Cabe la posibilidad, como se dio el caso, de que al mismo tiempo estos padres reciban algún hijo confiado de hermanas o hermanos o que una madre o un padre viudo, con hijos ya mayores, permanezca en dicha residencia, así como hermanos y hermanas jóvenes y solteros o separados que hubieran vuelto a casa. El tamaño o número de personas de estos hogares dependerá, pues, de los núcleos que compartan residencia. La característica fundamental es que la residencia se forma a partir de la filiación patrilineal, es decir, una mujer va a incorporarse al grupo de su marido; difícilmente, en cuanto a la residencia, se va a producir el caso contrario. Dichos núcleos pueden estar formados por gentes de una misma generación, es decir, dos o más hermanos con sus mujeres, de dos generaciones distintas, un padre y un hijo con sus mujeres o el hermano del padre y el hijo del hermano o una combinación de ambas. No obstante, la forma de la residencia muestra la unidad entre los miembros de la familia o del linaje simultáneamente a una cierta separación o independencia entre los distintos núcleos. He aquí el plano de una de las casas, situado en un pueblo al noroeste de Lomé, que visitamos (ET3, 10 de mayo de 2005):

Figura 2. Esquema de una casa ewe patrilocal



Esta vivienda o residencia, muy modesta, se situaba un poco al margen del núcleo central de Dodji-Badja, un pueblo al noroeste de Lomé, pero su estructura nos da una idea bastante clara de lo que es una casa ewe. El resto de residencias patrilocales que visitamos, en aquel y otros pueblos, tenían una forma aproximada si bien al estar más cercanas a las casas de otras familias se hacía difícil distinguirlas tan claramente. Se pueden observar dos habitaciones, construidas con materiales poco sólidos, que corresponderían a cada uno de los núcleos familiares, una cocina o espacio más o menos preparado para cocinar y un *apatam*, espacio circular, abierto, rodeado por una media pared que no llegaba al techo, que era cónico, normalmente elaborado con adobe, cañas, ramas o paja, como era el caso, aunque en algunos lugares era de uralita. Se trata de una especie de espacio compartido por todos los miembros de la casa que servía tanto para reuniones como para el juego o el estudio.

Más concretamente, en una de las habitaciones de la casa vivía un padre de 68 años con su mujer y su hijo menor, de 18 años. Habían tenido 10 hijos, el mayor de 45 años, que se habían ido casando y formando sus propios hogares. Olvidamos preguntar cuándo había construido su casa y el proceso que había dado lugar a la situación actual, pero es posible que no coincidiera con su matrimonio y el nacimiento de sus hijos, ya que, según contó, había trabajado en Ghana durante bastante tiempo, pasando y traspasando la frontera, como hacía mucha gente.¹⁷⁹ Además, la casa estaba formada tan sólo por dos habitaciones, lo que podría indicar que se había ido construyendo a medida que algunos de sus hijos se quedaban o iban dejando el hogar. El padre ocupaba con su mujer y su hijo la habitación más grande, cuyo interior no pudimos ver, pero que podía dividirse a la vez en una o dos estancias. En la otra habitación vivía uno de los hijos de este hombre, de 27 años, con su mujer y una hija de 3 años; tenían otra de 8 años, pero vivía en Ghana con una hermana del padre.

¹⁷⁹ Recuérdese el trabajo de Nugent (2002).

Tres otras viviendas o residencias patrilocales que llegamos a conocer tenían una forma y una estructura similar, que ya hemos descrito; las diferencias estaban en las relaciones entre sus miembros: algunos eran hermanos, otros tíos y sobrinos o padres e hijos, pero vivían con sus mujeres y algunos de sus hijos. Físicamente compartían un espacio muy similar al que hemos descrito, con algún cambio de disposición, más habitaciones o con un espacio central alrededor del cual se estructuraba la casa, un *apatam* o un pozo por ejemplo, como vimos en otra casa de Dodji-Badja (ET2, 10 de mayo de 2005). Todos los entrevistados en esa zona se dedicaban a la agricultura, combinándolo con otro trabajo: el padre de 27 años que vivía en una de las habitaciones de la casa dibujada era al mismo tiempo agricultor, albañil y fotógrafo. Además, como también hemos mencionado, muchos de ellos, sino todos, tenían hermanos o hermanas que habían dejado estos hogares patrilocales y vivían en Lomé, en otros lugares o incluso en Ghana. Ahora vemos que hubiera sido muy interesante conocer las razones de la elección o de la obligación de quedarse a vivir ahí o de marcharse, pero en ese momento nos pareció que no era más que una decisión personal.

Encontramos otras tres residencias que encajan dentro de esta descripción pero con unas particularidades que vale la pena destacar. En Dodji mismo, una residencia muy parecida a la dibujada más arriba, aunque con algunas habitaciones o piezas más, la habitaban un hombre de 63 años, su mujer, su hijo menor, de unos 16 años y cuatro nietos (ET6). No habían nacido ahí, sino en Togoville, pero se trasladaron a Dodji una quincena de años atrás cuando les dejaron unas tierras para cultivar. Antes de ello habían tenido siete hijos más, ya mayores. Ninguno de ellos, al parecer, se había quedado con ellos, pero sí les habían confiado cuatro de sus hijos. ¿Es este un hogar nuclear o compuesto patrilocal? Más bien parece un proceso de no formación de un casa patrilocal o de separación paulatina de sus núcleos si alguna vez lo fue: algunos de los hijos, al casarse, podrían haber permanecido ahí o bien lo hicieron en un principio y luego crearon su propia casa o incluso formaron una residencia patrilocal entre ellos o con otros parientes. El resultado, en todo caso, es más el de una familia con un solo núcleo, con un hijo y nietos confiados.

Los otros dos casos singulares los encontramos en Lomé, donde realizamos las once entrevistas urbanas del total de diecisiete. Era bastante común encontrar casas y hogares como los que acabamos de describir en las zonas rurales; una vez conocida esta estructura era fácil percibirla incluso de lejos. Sin embargo, en Lomé abundaban las casas que albergaban hogares nucleares o a simple vista nucleares, ya que quizás no tenían una forma patrilocal pero en realidad estaban estructuradas como tal. En un barrio de Lomé, G., licenciado en economía y profesor en un CEG privado, vivía con su mujer, 27 años, peluquera, y su hija de 9 años en la casa de su padre con su padre, su madre, un hermano menor de su padre, la mujer y los dos hijos de éste y dos chicos confiados procedentes del pueblo de donde son originarios el padre y su hermano, ya que G. nació en Lomé (ET9, 17 de mayo de 2006). G. y su mujer tuvieron su hija cuando aún eran estudiantes y no se casaron en ese momento sino años más tarde, que fue cuando empezaron a vivir juntos. Pudimos ver a algunos de los familiares de G. y algunas de las estancias de la casa, ya que hicimos la entrevista en una habitación interior. El aspecto no era el de una

vivienda o un hogar en el que estaban separadas las habitaciones de cada uno de los núcleos que la formaban, como en los casos anteriores, sino el de una vivienda unitaria con muchas habitaciones, pero como nos dijo G. cada uno de estos núcleos tenía su espacio y se consideraban independientes entre ellos en algunos aspectos como el de las comidas o la parte económica. Pese a ello, se habían agrupado patrilocalmente, por decirlo de algún modo: las hermanas de G. se habían casado y marchado con sus maridos; su tío y su mujer vivían con ellos desde hacía unos diez años “por razones financieras” y el propio G. y su mujer admitían que no tenían dinero ni para ahorrar ni para pensar en marcharse. Tanto G. como el hermano de su padre coincidían en que lo adecuado sería justamente formar su propia casa, ya que esta situación de dependencia relativa, del padre en un caso y del hermano mayor en otro, no es propia de un adulto. G. decía que su tío estaba pensando seriamente en marcharse y que dentro de poco sería cosa hecha, pero él estaba resignado a permanecer en esta situación al menos a corto plazo, es decir, formando parte de una residencia patrilocal en Lomé, la capital del país (Lomé, 17 de mayo de 2006).

El segundo caso es también excepcional porque se trata de una residencia patrilocal en un barrio de Lomé, pero formada no por padres, hermanos o hijos casados con sus mujeres y demás descendencia, sino por un hombre, sus tres mujeres y algunos de sus hijos (ET13, 19 de mayo de 2006). El conjunto de casas y habitaciones que constituían la vivienda en sí tenía todo el aspecto de una vivienda patrilocal como las que encontramos en Dodji, pero aquí se encontraba en una ciudad, aunque su barrio, alejado del centro, conservaba rasgos propios de un pueblo convertido en barrio y otros propiamente urbanos. Así, alrededor de una especie de patio central donde había pequeñas construcciones que nos parecieron tanto un *apatam* como un lugar para cocinar, se distribuían más de media docena de casas, algunas de planta circular, otras cuadradas y rectangulares, hechas tanto de cemento como de adobe. Un dibujo de la vivienda sería similar al de la figura 2 pero con bastantes más casas o habitaciones (siempre separadas) y un centro más definido que daría al conjunto una apariencia entre circular y cuadrada. El padre tenía 75 años y se había casado con cuatro mujeres, pero una de ellas finó. Tuvieron 17 hijos, de los que 5 murieron. El resto tenía entre 15 y 45 años y 7 de ellos seguían viviendo con sus padres. La vivienda estaba compuesta más o menos por tres núcleos, que serían el de cada uno de las mujeres, sus hijos y el marido, que se repartiría entre los tres, aunque no nos dijo exactamente como se organizaba espacialmente ni si él y sus mujeres tenían su propia casa o habitación dentro del hogar. En cambio, hablamos con una de sus hijas, de 23 años, que nos mostró la habitación donde dormía y que compartía con una de sus hermanas, aunque sólo lo era de padre, de manera que se puede pensar que no había una distribución estricta de los hijos dependiendo del núcleo al que pertenecieran. A estas personas había que añadir, aunque fuera algo temporal, algunas de sus hijas casadas y sus hijos que residían ahí como consecuencia de problemas con sus maridos. Habían recurrido, por tanto, a la casa paterna o patrilocal a pedir ayuda. Por último, algunas de las casas estaban alquiladas a inquilinos con los que no estaban emparentados. Calculaban que en total residían ahí entre 20 y 25 personas (ET13, 19 de mayo de 2006).

Es obvio que, además de la descripción del espacio, nos interesa conocer, como con los casas matrilocales de los asante, la organización interna de los asuntos cotidianos de estas viviendas y de los distintos núcleos que forman parte de ellas. De momento ya hemos visto que hay una diferencia clara con los Asante, la unidad de residencia del matrimonio, del hombre y de la mujer. Sin embargo, aunque ya se ha dejado entrever y se ampliará más abajo, adelantamos que es cada uno de los núcleos (padre, madre e hijos) los que asumen sus propias responsabilidades en la mayoría de asuntos cotidianos, entre los que está el de las decisiones educativas.

B. El segundo grupo de residencias, viviendas u hogares es el de las nucleares o neolocales, compuestas, en general, por un padre, una madre y sus hijos, los cuales comparten una casa que no forma parte de ninguna otra vivienda físicamente mayor en la que habiten parientes suyos. Exceptuando este último punto, muy pocos de este tipo de hogares sigue exactamente esta pauta, ya que no es rara la presencia de otros miembros de su familia como confiados -aunque alguno puede ser un empleado doméstico sin relación de parentesco- o que, al mismo tiempo, algunos de los hijos del matrimonio están confiados a otros parientes. La posibilidad que algún otro adulto (padres o hermanos de algunos de los cónyuges, especialmente del marido) conviva con esta familia nuclear no debe descartarse, pero no apareció ningún caso durante las entrevistas. Estos hechos aumentaban el tamaño o número de miembros de estos hogares, pero dado su carácter nuclear, en conjunto eran menores que el de las residencias patrilocales. Este tipo de hogares parecen muy frecuentes en las ciudades y son más raros en las zonas rurales: de las ocho entrevistas a familias de hogares nucleares, siete vivían en Lomé y sólo una en Dodji. Exceptuando este último caso, los siete que encontramos eran muy similares en cuanto a su forma y estructura de ahí que podamos generalizar un poco su descripción, si bien hay que recordar que se trata tan sólo de una pauta.

En primer lugar, según su propio testimonio, los hogares se habían formado a partir del matrimonio y la convivencia había sido estable, salvo por el traslado de casas, ya que casi todos ellos vivían de alquiler. Los miembros de las parejas entrevistadas habían nacido en Lomé o se habían trasladado ahí siendo niños o jóvenes, de manera que ahí conocieron a sus maridos o mujeres y crearon su hogar. La excepción a esta tendencia era G. de 38 años, herrero y *zemidjan* o conductor de un moto-taxi, que se casó con su mujer en su pueblo, se trasladó él solo a Lomé en primer lugar con el fin hacer su aprendizaje y tiempo después vino su mujer (ET1, 8 de mayo de 2006). Han ido cambiando de casa y ahora comparten con tres de sus cinco hijos -los otros están confiados- una *chambre-salon*, o sea, una vivienda formada por un salón en la entrada y una sola habitación, quizás dividida en dos o más espacios entre los que se distribuían padres e hijos¹⁸⁰. Siguiendo con el tipo de alquileres, las familias con ingresos mayores disponían de más espacio: pensamos en la compuesta por un marido frigorista y una mujer

¹⁸⁰ Cada familia que viviera en este tipo de casa se organizaría a su manera, pero no sería raro encontrar que, a la hora de dormir, por ejemplo, el marido y la mujer ocuparan la habitación, tal vez con sus hijos más pequeños si tenían mientras que los mayores dormirían sobre alfombras en el salón. La vida cotidiana se haría, durante el día, en el patio delantero que suelen tener estas viviendas.

dueña de una peluquería tenían alquilada una habitación y una *chambre-salon*, que compartían con sus cinco hijos y una discípula de la madre (ET12, 18 de mayo de 2006). En contraste, otra de las viviendas u hogares nucleares que entrevistamos estaba formada por un padre, una madre, dos hijos de 8 y 1 años y una chica confiada -de una hermana de la madre- que compartían otra *chambre-salon* (ET10, 18 de mayo de 2006). El marido era conductor de un taxi-furgoneta y la mujer trabajaba de costurera, aunque parecía hacerlo muy ocasionalmente. Quizás su situación económica era relativamente estable, pero no podían permitirse otro tipo de alquiler. Todas estas viviendas alquiladas se encontraban en recintos compuestos por otras casas, de distintos tamaños, también de alquiler. No era raro encontrar estos grupos de viviendas en Lomé. Solían ser de un propietario y estaban formados por más o menos piezas, habitaciones o *chambres-salon* que ocupaban distintas familias (en uno de estos recintos contamos hasta nueve, en otro entre tres y cinco y en otro dos), las cuales compartían unos espacios comunes como los patios o lugares para cocinar y los sanitarios. Por lo que vimos, estos recintos tenían luz eléctrica y al menos una fuente de agua potable común, pero otros que visitamos ocasionalmente no disponían de estos servicios.

En principio, las familias nucleares con una casa en propiedad no padecen tantos apuros espaciales, ya que suelen ser gente con más renta. K., profesor en el liceo público de formación profesional, y su mujer, viven con cuatro hijos, una hermana adolescente de su mujer y una *bonne* o empleada doméstica joven en su propia casa, que tiene varias habitaciones y un patio con una pizarra donde sus hijos pueden estudiar (ET15, 20 de mayo de 2006). Sin embargo, una vivienda en propiedad puede llegar a ser más precaria que una alquilada como las que acabamos de mencionar. En un barrio de Lomé entrevistamos a un matrimonio –el padre era herrero y la madre comerciante en el mercado local- que habían empezado a construir su propia de casa, de dos plantas y en apariencia con cimientos sólidos, pero no estaba acabada y compartían un espacio de unos 25 metros cuadrados –una *chambre-salon*- con sus seis hijos (ET16, 21 de mayo de 2006).

Por último, además de la forma de residencia, los miembros de estas familias, en especial los padres, tienen en común que, según lo que nos dijeron, laboralmente son independientes, quieran o no, de sus linajes y parientes. No comparten con ellos unas tierras, o no es su actividad principal, ni otros medios de producción. Ello no significa que sean completamente independientes en lo económico, ya que en algunos casos reciben ayuda de sus familiares, como veremos más adelante.

Al margen de este grupo de familias nucleares más o menos homogéneo entrevistamos en Lomé a una madre viuda que era la cabeza de su familia (ET16, 20 de mayo de 2006). Se trata de un hogar monoparental, pero lo incluimos en este grupo porque a raíz de la muerte de su marido no se descompuso la unidad familiar, es decir, la madre no volvió a casa de su familia ni se unió con sus hermanos, sino que permaneció en la misma casa, que tenían en propiedad, con sus hijos. Esta madre tenía 49 años en el momento de la entrevista; su marido murió en 1995, con 44. Tuvieron 7 hijos. De ellos dos chicas adultas ya están casadas y viven con sus maridos. Ella vive con cuatro de sus hijos y dos chicos más que ha acogido, ya que otra de sus hijas está confiada con una de sus hermanas casadas. La

casa está formada por dos habitaciones, una *chambre-salon* y un patio delantero en el que sus hijos estudian y juegan. Gracias al comercio y a que es cantante, consigue el dinero para mantener a su familia sin recurrir.

C. El único caso verdaderamente excepcional, que no encajaba con las dos formas propias de residencia de los ewe lo encontramos en Lomé, el 18 de mayo de 2006 (ET11). Esta excepcionalidad, sin embargo, no es más que, en primer lugar, el reflejo de cómo se forman los hogares tras una situación conflictiva entre las familias de un hombre y de una mujer o, mejor dicho, de una mujer con el linaje de su marido y, en segundo, de la existencia de un vínculo matrilineal.

N., de 31 años -en aquel momento-, es la madre de P., un chico de 8 años. El padre de P., su marido, murió hace unos años y desde entonces N. vive con su madre y una hija de su hermana, de 5 años, en una sola habitación de unos 15 metros cuadrados, dentro de un recinto de otras casa en alquiler. Todos ellos nacieron en Lomé y la persona con la que hicimos la entrevista nos los presentó como ewes autóctonos. Nos contaron que el propietario de las casas de dicho recinto es su hermano, que las construyó en un terreno de su familia, pero tienen que pagar el alquiler. La hija de la hermana de N. vive con ellos porque su madre se casó con un hombre distinto del padre de N. y se fue a vivir con él a Ghana. El padre de esta niña vive en el mismo barrio y, pese a que les dijo que quería que su hija viviese cerca de él, no les ayuda en ningún aspecto. La hermana de su madre y sobre todo su abuela, que es quien cuida de ella, la consideran como una hija a todos los efectos. El conflicto entre la madre de P. y la familia de su marido nace precisamente de que tras la muerte de su marido quieren que vaya a vivir con ellos, con el linaje o familia de su marido, pero la madre se niega, entre otras razones porque no cree que vaya a escolarizarlo. N., es costurera, pero no tiene taller propio ni trabaja en uno ajeno, así que el sustento de la familia es la venta de unos buñuelos o galletas que su madre y ella preparan. A causa de estas circunstancias nos encontramos, pues, con un hogar matrilineal ewe, ya que es a partir de las mujeres que se construye esta unidad. Otra cosa es si se trata de un caso muy marginal entre los ewe o es una forma de convivencia relativamente extendida, pero no disponemos de la información necesaria para dar una respuesta.

Por otro lado, esta forma de hogar y de convivencia no impedía que la familia del padre de P. siga intentando que su hijo vuelva con ellos y que utilicen su escolarización como un instrumento. P. va a una escuela pública, pero su madre cree que va a hacer un esfuerzo para cambiar a una privada y así demostrar que tiene la capacidad de dar una educación completa a su hijo. El problema grave de verdad es que P. empezó bien en la escuela, era inteligente, pero las cosas se torcieron y tuvo que repetir curso; además tiene constantes dolores de cabeza. Una vez acabada el encuentro, Eliane, quien nos presentó a la familia y ayudó con la entrevista, nos contó que la abuela, muy supersticiosa, creía que era un ataque de un brujo, un fetichista, contratado por la familia del padre con el fin de lograr un argumento que justificara el retorno de su nieto. La única salida posible era contraatacar a través de otro brujo y en ese

momento estaban a la espera de los resultados. Al margen de que lo que nos contaran fuera así y no hay razones para creer lo contrario, todo aquello no era ni mucho menos una broma para su familia.

Ya hemos dicho que esta clasificación no es representativa y tiene por objeto ayudarnos a identificar distintas pautas de escolarización teniendo en cuenta distintas variables, entre las cuales se cuenta el tipo de residencia y su organización. Sin embargo, al contrario de lo que ocurría en Ghana, un centro de investigación (URD, 2003) de la Universidad de Lomé llevó a cabo en el año 2000 una encuesta a partir de la cual elaboró una tipología de hogares –definido como el conjunto de personas que conviven en una misma casa o vivienda y que reconocen la autoridad de una sola y misma persona- teniendo en cuenta su composición y estructura, lo cual puede darnos una idea, aunque sea vaga de la extensión de los tipos de residencia recién descritos.¹⁸¹ Se recogieron datos relativos al número de núcleos familiares que formaban parte del hogar, entendiendo por tal al conjunto o subconjunto de personas con vínculos familiares que forman parte de un hogar y comparten su comida. Un hogar neolocal urbano como los descritos tendría un solo núcleo, mientras que un hogar patrilocal en el que vivieran por ejemplo dos hermanos, cada uno de ellos casado y con sus hijos más otras personas dependientes sería un hogar con dos núcleos familiares. Así, según dicha encuesta, en Lomé (con una muestra de 498 hogares), el 72% era de un solo núcleo, el 8% tenía dos y casi el 11% tres o más núcleos. La región marítima, donde viven los ewe de las zonas rurales que entrevistamos, tenía esta distribución (muestra de 838 hogares): el 65% de los hogares era de un solo núcleo, el 15% era de dos y el 10% tres o más. El informe no proporciona datos más precisos sobre la composición exacta de los hogares y de las relaciones entre las personas de los núcleos (si son hermanos, padres e hijos, tíos y sobrinos, etc.) o la presencia de otros miembros que no siendo hijos o cónyuges forman parte de un núcleo, pero al menos da una idea de que los hogares familiares nucleares son mayoritarios tanto en Lomé como en la zonas rurales, si bien ahí el 25% de estos están formados por al menos dos núcleos.

Paralelamente, dicho informe propone otra tipología de hogares dependiendo de la situación matrimonial del jefe del hogar y de la presencia o no de su cónyuge, de sus hijos y de otras personas (que no sean ni el cónyuge ni los hijos, están emparentados o no con el jefe de hogar). No obstante, como sólo tienen en cuenta al jefe del hogar no se refleja si hay diferencias entre hogares de un solo núcleo y de más núcleos, siempre que entendamos que la presencia de otras personas significa que son dependientes del jefe del hogar y no otros núcleos, si bien no se aclara y la muestra es la misma que la clasificación anterior, que incluye hogares con uno y con más núcleos. Pese a estas dudas, vale la pena copiar los resultados. La tabla siguiente muestra los ocho tipos de hogares y su presencia relativa en Lomé y la Región Marítima:

¹⁸¹ Consúltese URD, 2002, fascículo 3, capítulo II.

Tabla 2. Tipos de hogares en Lomé y la región Marítima (%)

TIPO DE HOGAR	LOMÉ(498 hogares)	REGIÓN MARÍTIMA (838 hogares)
/solé o unipersonal	2,4	3,5
Monoparental: jefe del hogar e hijos	9	8,4
Monógamo: jefe del hogar, cónyuge e hijos	18,3	22,1
Polígamo: jefe del hogar, cónyuges e hijos.	1,3	7,2
Monoparental extenso: jefe del hogar, hijos y otras personas.	19,6	13,2
Monógamo extenso: jefe del hogar, cónyuge, hijos y otras personas.	38,3	29,1
Polígamo extenso: jefe del hogar, cónyuges, hijos y otras personas.	2,4	9,5
No familiar: jefe de un hogar y otras personas. (¿Inquilinos?).	8,7	7

Fuente: URD (2002, fascículo 3, p. 12)

Lo más destacado de esta tabla, si damos por buena nuestra interpretación, es que el 60% de los hogares de Lomé son extensos, es decir, tienen en su seno personas que no forman parte del núcleo del jefe del hogar y que pueden ser padres, madres, hermanos o hermanos solteros o viudos, otros parientes, y niños confiados con los que están emparentados o no. En la región marítima este porcentaje es del 52%. También destaca que en Lomé los hogares polígamos no llegan ni al 4% mientras que en la región marítima son el 16,7%.

Ahora que tenemos una idea de las formas de residencia de los ewe y sobre todo de las familias que entrevistamos, volvemos a su sistema de parentesco, con el objetivo de conocer cómo son las relaciones y cómo se distribuyen las responsabilidades entre los diferentes lados del parentesco y entre las distintas personas que lo forman dependiendo del sexo y de la generación. Nos situamos en un plano normativo o teórico, como pero no puede descartarse por ello que tenga una influencia en la toma de decisiones cotidiana, ya que se trata justamente de ver cómo actúan las personas según el parentesco en asuntos como el de la escolarización de sus hijos y de los hijos de sus hermanos, hermanas u otros parientes.

Esta descripción nos devuelve sin duda a la polémica de si los ewe o algunos de sus subgrupos son patrilineales o de doble descendencia. Si atendemos a la filiación y a la residencia, los ewe, incluidos los de las entrevistas, tienen más rasgos de patrilineales que de doble descendencia, si bien la distribución de la herencia tiene elementos de este último. Entrando ya en las relaciones personales, la distribución de obligaciones del parentesco, no debe olvidarse que los matrimonios ewe residen juntos normalmente, ya sea en hogares nucleares o neolcales o en hogares patrilcales o con hermanos, padres u otros parientes del marido. Precisamente el marido es el que proporciona un hogar a la mujer y es el responsable de la familia y de ocuparse de la parte económica. El matrimonio y los hijos dan el estatuto de adultos a ambos cónyuges, lo cual implica que si la mujer gana un dinero el marido no puede meterse en sus asuntos.

Entre los ewe hay distintas terminologías por los subgrupos y las influencias. Al padre se le llamará *Fo*, *Fofo*, *Afa*, *To* o *No*. El padre representa la autoridad. Sus hermanos ejercerán la misma función y se les conocerá con los nombres de *To* o *fa* al que se añadirá el sufijo *vi* o *ga* (o *gan*) para señalar su edad respecto al padre, ya que *vi* es menor y *ga* mayor. Se le tendrá tanto respeto como al padre y éste va a asumir sus funciones si éste faltara, entre ellas la de la escolarización. La hermana del padre es *tasi* y tiene su importancia en asuntos matrimoniales ya que hay que ir a ella para pedirle la mano.

Por lo que hace la línea de la madre, ésta tendrá el nombre de *Dada*, *da*, *ata* o *na*. Cuidar de sus hijos dentro del hogar con el dinero que le dé su marido. No son condescendientes que el padre a sus hermanas que serán unas segundas madres, el mismo nombre con los sufijos. El hermano de la madre se le conocerá como *Nyine*, *Nyru* o *Nyruvi*, es en mucho escritos una figura de segundo orden siguiendo un poco la línea de la extensión del sentimiento pero *Surgy* le da un papel fundamental, basándose en la herencia y *nukunya* también afirmaba que la casa del hermano de la madre era un lugar al que siempre se podía acudir. Los hermanos o personas de la misma generación serán *Novi*. Con los hermanos mayores se utilizará el *fofo* o *dada* como muestra de respeto y del papel que juegan.

A los hijos se les llamaré *devi* o *vi*. Por lo que respecta a los descendientes se utilizará la fórmula *yo vi* precedido del nombre con el que sus descendientes se le dirigen, ya que significa el que me llama tal. En general las ayudas eran patrilineales pero en los casos conflictivos se activaba el matrilineal. Lo que vimos son las confianzas educativas.

8. La unidad de análisis de la escolarización

Resumidos los principales rasgos, normas y circunstancias que condicionan la organización de las familias ewe y asante, especialmente en lo concerniente a su residencia y a las relaciones entre los miembros de un grupo de parentesco, profundizaremos un poco más en estos aspectos describiendo, a partir de la información recogida durante el trabajo de campo -lo que incluye tanto las entrevistas como las informaciones provenientes de otras fuentes-, la organización cotidiana de estos hogares, unidades o familias en aspectos como la gestión de los recursos, la distribución de las tareas y responsabilidades

entre sus miembros y la toma de decisiones concernientes a algunos de los temas precisos sobre los que preguntamos, especialmente la escolarización. Para ello seguiremos la clasificación de los hogares o residencias que hicimos en los apartados anteriores, estableciendo las similitudes y diferencias entre las distintas categorías y entre los hogares *ewe* y *asante*, tengan la estructura que tengan, sin olvidar que los vínculos no se limitan al conjunto de personas que viven juntas. En otras palabras, se trata de que respondamos a estas preguntas: ¿Qué comparten, materialmente, el conjunto de personas que viven juntas (pensando sobre todo en los hogares compuestos)? ¿Cómo se distribuyen las tareas y las responsabilidades dentro de un hogar, sean nucleares o compuestos? ¿Qué papel juega la persona a la que normalmente se llama jefe del hogar, de la familia o de otro grupo de parentesco? ¿Qué carácter tienen las relaciones entre las personas que conviven, especialmente entre marido y mujer? Y por último, ¿quién o quiénes asumen las responsabilidades o toman las decisiones escolares y por qué son estas personas? Esta última no va a contestarse por completo si no nos referimos a la situación de los hijos confiados y a los efectos que pueden tener las ayudas directas que se prestan entre parientes, aunque no sean frecuentes. La conclusión de este apartado ha de conducirnos a la identificación de la unidad de análisis escolar entre las familias *ewe* y *asante* y, como consecuencia, a precisar los conceptos y las unidades para el estudio adecuado de este tema, lo cual es, en suma, un paso necesario si se quieren describir y comprender las pautas de escolarización de dichas familias, lo que se hará en un capítulo siguiente.

Previamente, aunque recuperaremos el tema en los próximos capítulos, hay que precisar un poco más la última pregunta, es decir, lo que se entiende por la asunción de responsabilidades y la toma de decisiones. Hablar de responsabilidades escolares es más adecuado, pues lo entendemos como un concepto general y amplio que abarca todo lo que tiene que ver con los compromisos –que se manifestarán en acciones- que una persona o grupo de personas considera como propios respecto al proceso de escolarización de otras personas que están bajo su cuidado, sea cual sea su condición. Tales acciones no sólo comprenden el pago de las matrículas y de los gastos o la búsqueda de medios para conseguirlo, sino también la cesión de hijos a otros familiares o la toma de decisiones concernientes cualquier aspecto de la escolarización, desde el comienzo o no de ésta a la elección de la escuela. El hecho de que una persona reconozca que tiene una responsabilidad de esta naturaleza es independiente de que actúe en consecuencia: unos padres no dejan de ser los responsables de la escolarización de sus hijos si éstos no van o han dejado de ir a la escuela, como tampoco se debe considerar responsable quien presta ayuda, circunstancial o no, a fin de que otras personas escolaricen a sus hijos, siempre que dicha persona no sea la que tome las decisiones y no se trate de un compromiso directo hacia aquéllos que van a ir a la escuela.¹⁸² En cambio, la toma de decisiones escolares no es sinónimo de responsabilidad escolar, sino que es una parte de ésta, pero cabe la posibilidad de que tampoco tenga lugar o que no se trate de una acción resultante de una responsabilidad sino de una acción cotidiana, casi

¹⁸² Recuérdese el caso mencionado varias páginas atrás en el que una madre recriminaba a su marido, del que no se tenían noticias desde hacía un año, que no asumía su responsabilidad como padre y marido.

de una costumbre, que no exija de un proceso de elección entre varias posibilidades. Es más, no necesariamente coinciden las personas responsables con las que toman las decisiones: como veremos a continuación en ocasiones, los hijos ya mayores de un matrimonio son los que eligen la escuela a la que quieren ir o dejan la escuela por propia voluntad o, al contrario, se convierten en los responsables de sus propias trayectorias escolares cuando sus padres aseguran que una vez que han empezado a ir a la escuela todo va a depender de los resultados de sus hijos, ya que ellos no pueden hacer nada.

Por último, hay que tener en cuenta que no conseguimos en todas las entrevistas una información exacta de la organización de las familias. En ocasiones las respuestas eran muy vagas o se contradecían, con el problema añadido que no se podía contrastar con otras fuentes; en otras la entrevista sólo se hizo a uno de los cónyuges o padres o no pudimos ver la casa donde vivían ya que o no nos la mostraron o no tuvo lugar en ella.

8.1. Los hogares compuestos: linaje, matrimonio y poligamia

La idea o el concepto de familia extensa, tal como se utiliza normalmente, tiene poco sentido ya que no capta ni las interacciones que se producen en su seno ni establece claramente las diferencias de funcionamiento con otro tipo de familias. Por ello es más correcto hablar de hogares familiares extensos u hogares compuestos para definir al conjunto de personas que viven juntas distribuidos entre varios núcleos, ya sea resultado de matrimonios poligámicos o de una elección basada en las normas de residencia propias de cada pueblo. Los ejemplos de las casas matrilineales asante y las patrilineales ewe son dos ejemplos distintos de este último caso. En los anteriores apartados describíamos brevemente su composición así como los casos excepcionales. En principio quedaban claras las diferencias entre los hogares asante y los ewe, manifestadas desde el principio por la separación física de las casas de los distintos núcleos, formados a partir del linaje en un caso y del linaje y del matrimonio en otro. Pero, ¿existen otras diferencias fundamentales para nuestra investigación entre ellos? O sea, ¿cómo se organizan las familias compuestas ewe y las asante? ¿Qué es aquello que los caracteriza como hogares o unidades?

Algunos de los criterios expuestos al comienzo del capítulo para definir un hogar pueden servir a esta descripción: la existencia de una autoridad o el que compartan unos bienes o unas funciones como las de la preparación y consumo de la comida o incluso la misma actividad económica. Así, tanto los hogares compuestos ewe como los asante reconocían la presencia de una persona que reflejaba la autoridad dentro del hogar. No obstante, cuando formulábamos esta pregunta –aproximadamente: ¿hay alguna persona que sea la responsable general de los asuntos de la familia? O ¿quién toma las principales decisiones sobre las cosas de la familia?- a veces se establecía una diferencia entre el jefe del hogar y el jefe de la familia o del grupo de parentesco cuando dicha persona no era la misma. Es más, la persona más importante era el líder o el jefe de la familia, de ahí que cuando se daba el caso de que no vivía en la misma casa, aunque sí en el mismo pueblo, de la familia a la que estábamos entrevistando, se mencionara explícitamente que era el jefe de la familia, ya que se entendía que era la persona más

importante de acuerdo con la pregunta formulada. En Dodji-Badja (ET2, 10 de mayo de 2006) entrevistamos al padre de una familia ewe que compartía casa con su mujer, algunos de sus hijos y el hermano de su padre. Siendo cada uno de ellos independiente en varios aspectos, el jefe de la familia, el decano, con sus palabras, era otro de los hermanos, el mayor, de su padre y residía en otra casa. En Ghana (EG16, 10 de abril de 2006) hablamos con la madre de tres hijos, que vivían en una casa matrilineal asante y reconocía que la persona que tomaba las principales decisiones “no está aquí”, sino que se trataba de un hermano de su madre, que vivía en su propia casa pero era el responsable porque “en cada familia se supone que ha haber alguien que sea el líder, así que él es el líder.” Si la persona considerada jefe, líder o cabeza de la familia vivía en la misma casa o aun era la entrevistada, sus funciones se superponían, era jefe de la familia y del hogar o de su propio núcleo, pero si no era necesario preguntar por la personas que, entre las que vivían juntas, era el responsable del hogar o de la casa y a continuación quien era el responsable de cada núcleo familiar que compartía la casa. Además, podía resultar que la jefatura del hogar estuviera compartida: siguiendo las normas ya mencionadas, la autoridad es fundamentalmente masculina y de la persona de mayor edad pero, especialmente entre los asante, ésta puede recaer con la mujer o la mujeres de más edad, o una mujer mayor puede compartirlo con un hermano menor o con unos de sus descendientes masculinos, es decir, combinando los criterios de sexo y generación. La familia o incluso segmento de linaje matrilineal asante que aparece en la fotografía 2 de este capítulo, por ejemplo, estaba liderada por las tres madres y abuelas, las personas de más edad.

Hecha esta distinción, nos centraremos en primer lugar en el jefe o cabeza de hogar o residencia, que a grandes rasgos pero a menor escala ejerce las mismas funciones que el jefe del linaje o de la familia. Los problemas cotidianos sobre los que el jefe de un hogar compuesto tiene competencia o ejerce su autoridad son los que tienen que ver con aquello que comparten las personas que viven juntas. Algunos de estos asuntos quedaron muy claros a lo largo de las entrevistas, con alguna muy leve excepción. Empezando con las familias matrilineales compuestas de los asante, a muy grandes rasgos, el jefe de un hogar, en primer lugar, ha de mantener el orden y la concordia entre sus miembros y solucionar los problemas que entre ellos puedan aparecer. Además se le pueden consultar ciertos asuntos personales o de cada núcleo, una opinión que se tendrá en cuenta. Materialmente, la familia extensa o compuesta comparte la casa en la que viven, los bienes de uso común que hay en ella y otros pertenecientes al linaje o segmento de linaje como las tierras. Sin embargo, por lo que nos decían, aunque la propiedad fuera de una familia no necesariamente se cultivaba de forma colectiva, ya que cada hijo, hija, hermano o hermana se cuidaba de una parte del mismo, incluso con sus maridos o mujeres. Económicamente, las familias no tienen ningún fondo común –quizás no tenían ni los medios para iniciarlo- con el objetivo de resolver alguno de los problemas con el que se enfrentara alguno de sus núcleos. Ello no significa que no colaboren en algunos casos particulares, ya que además de los aspectos materiales, comparten una serie de obligaciones o responsabilidades como miembros de un linaje o de una familia. La prioridad principal era la colaboración económica en caso de que alguien se pusiera

gravemente enfermo. A ello se le añadía que algunos de los acontecimientos familiares más destacados como matrimonios y, sobre todo, los funerales, en los que más se participaría cuanto más cercano por parentesco sea el muerto. Se trata de casos compartidos y en los que incluso se va a solicitar ayuda a miembros del linaje con los que no se convive. Esto nos dijo una de las familias entrevistadas en Ghana al preguntar si recibía algún tipo de ayuda (EG12, 8 de abril de 2006):

R: Tenemos parientes en Kumasi y en otros lugares, pero es sólo en casos de muchas dificultades, de desgracias, cuando hay una pérdida o una situación crítica que vienen a ayudarnos. Pero si no, no.

P: ¿Qué sería una de estas situaciones difíciles?

R: Son sobre todo funerales, cuando hay un muerto y también a veces cuando alguien va a casarse, pero no es frecuente. Y a veces cuando alguien está seriamente enfermo, nos ayudan esporádicamente, pero no juntos.

P: ¿Por qué no compartís lo que tenéis si vivís en la misma casa?

R: Tienen un fondo común expresamente para cuando haya un funeral, pero no es para dificultades en temas de educación o cosas por el estilo.

Así, cuando se trata de la gestión de uno de estos temas se puede hablar de las familias compuestas o incluso de las extensas, ya que hay miembros que no residen ahí pero que cooperan,¹⁸³ como una unidad que actúa corporativamente. Esto significa que corresponde al jefe del hogar o del linaje ejercer el liderazgo en el caso de que tenga que repararse o hacer obras en la vivienda familiar, gestionar algún asunto vinculado con las tierras del linaje, conseguir que cada familia ayude si hay alguien enfermo o su participación en caso de que haya un funeral. Se encargará igualmente de aprobar y participar en la preparación de los matrimonios y, como decíamos al principio, contribuir a la unidad de las personas que conviven en su casa y representar al linaje o al hogar en el caso de que haya problemas con otras familias.

Otros dos hechos se han destacado en muchas investigaciones como claves para entender la organización y la estructura de los hogares compuestos africanos y para concluir si se trata efectivamente de hogares (como forma de organización) que puedan utilizarse como unidades con el fin de explicar otros fenómenos sociales: la cooperación económica y el hecho de compartir la preparación y consumo de la comida o alimentación. Las respuestas que nos dieron las familias asante a estas preguntas y lo que ya hemos explicado sobre el trabajo agrícola no permiten extraer una conclusión clara. Quizás sí en lo concerniente a la actividad económica ya que la mayor parte de las familias entrevistadas no sólo no tenían un fondo común (posiblemente porque no podían) sino que cada uno de los núcleos se declaraba independiente financieramente de los otros. En cambio, por lo que hace a la comida no hallamos una

¹⁸³ Es un comentario muy extendido entre los asante y así nos lo contaron en alguna ocasión (Ayensuakokoa, 17 de abril de 2006) que los emigrantes que han conseguido algo de dinero en Europa u otros lugares contribuyen especialmente en la construcción o reparación de nuevas casas, que suelen estar mejor que las de las otras familias.

pauta que compartieran todas las familias asante compuestas. Una parte de éstas respondía sin dudar que cada núcleo –o cada madre, mejor dicho- se ocupaba de sus hijos o de las personas de que era responsables, pero las respuestas de otras familias eran más ambiguas. Es incluso posible que por sus condiciones de vida, que incluía la escasez de comida, no deban interpretarse como ambiguas estas respuestas sino simplemente a la imposibilidad de una regularidad o un orden de sus actividades cotidianas. Es más, en algunos de los casos encontrados no se seguía una misma pauta para todos estos temas. Ahora bien, ¿existen diferencias aparentes entre las familias que se organizaban de distintas manera en estos dos aspectos? Seis familias distintas pueden indicarnos quizás alguna pauta. En Kumase, una madre de tres hijos que vivía en una gran casa familiar donde vivían cerca de 300 personas emparentadas aseguraba que el jefe del linaje sólo actuaba cuando había un malentendido entre las familias pero que en lo concerniente al resto de asuntos “todo el mundo es independiente.” (EG21, 13 de abril de 2006). Una madre de 10 hijos en Wenchi-Mampong (EG28, 19 de abril de 2006) nos contaba que cada núcleo, cada marido y mujer eran independientes económicamente, ya que cultivaban su trozo de tierra y no tenían nada en común, pero que en los asuntos de la vida cotidiana no estaba tan claro ya que “no hemos hecho una división de los trabajos de la casa, pero si me levanto y me siento bien, arreglo un poco la casa. Cada uno cocina lo suyo.” En cambio, una familia extensa similar de Ayensuafulua nos decía que cada familia era independiente económicamente, y que los únicos temas que trataban en común eran, como ya hemos mostrado unas páginas atrás, “sobre si hay que hacer obra en la casa o cuando alguien está enfermo”. Sin embargo, “cuando se trata de hacer la comida cada miembro de la casa... cuando yo cocino, lo comparto con todos los chicos de la casa y cuando ella (una hermana) cocina lo reparte entre los chicos.” (EG25, 18 de abril de 2006). Otras familias compuestas a las que pudimos entrevistar presentaban algunas particularidades. Una de las entrevistas que realizamos en Trede fue singular porque hablamos en principio con una madre que acabó cediendo su palabra a un primo suyo, que afirmó, adelantando lo que comentaremos a continuación (EG12, 8 de abril de 2006):

R: Cuando se trata de asuntos que tiene que ver con la educación de los niños, cada familia toma la responsabilidad de sus hijos, pero cuando se trata de comida, cuando preparas una comida y cada familia, puedes compartirlo con los otros.

Esta pauta, la de compartir algunos bienes y responsabilidades entre los miembros, los distintos núcleos de una familias, se manifestó nuevamente en una entrevista en Twumasen (EG22, 15 de abril de 2006). Ya hemos hecho mención a este caso, el de una madre y mujer, cuyo marido se marchó aproximadamente un año antes del momento de la entrevista, dejando solos tanto a su mujer como a sus cuatro hijos. La madre decidió entonces volver a la casa familiar con sus hermanas y otros parientes. En este caso no se trataba de una familia tan numerosa como algunas de las anteriores, pero la estructura era la misma. Esta mujer trabajaba en las tierras de su familia, mientras que algunas de sus hermanas trabajaban también en su granja y otras se dedicaban al comercio. Todas ellas se ocupaban del cuidado

de la casa. Económicamente eran independientes, pero compartían la comida: “nos sentamos por la tarde, hablamos y discutimos y después de eso preparamos algo para comer.” Finalmente, en Ayensufofoa (EG23, 16 de abril de 2006), entrevistamos a una madre de 6 hijos que, tras enviudar había vuelto a casarse pero vivía con un tío suyo ya anciano, una hermana, dos de sus hijos y una nieta, ya que sus otros 4 hijos vivían en Kumasi con un familiar. Era efectivamente una familia compuesta o amplia asante, pero con pocos miembros. Se dedicaban a actividades primarias como trabajar en sus tierras o vender madera para hacer fuego, lo que les proporcionaba muy pocos ingresos. La casa en la que vivían era bastante más precaria que las que habíamos visto hasta el momento. Quizás por este cúmulo de circunstancias convivían como una sola unidad. Las tres respuestas de la madre a preguntas sobre la toma de decisiones, la organización económica y la distribución de tareas en su hogar fueron concisas pero contundentes: “Tomamos las decisiones todos juntos.” “Vivimos juntos.” “Lo hacemos todo juntos.”

Pasando a los hogares compuestos de los ewe que ya hemos descrito, a grandes rasgos se comportaban de manera muy similar, con el añadido que la distancia física entre cada uno de los hogares se trasladaba a los otros aspectos, tanto de la comida como de la actividad económica. Se reconocía la autoridad de un jefe y el hecho de compartir un patio o un pozo, como en una casa de Dodji-Badja (ET2, 10 de mayo de 2006) exigía de unos contactos entre los distintos núcleos que formaban un hogar y de nuevo los temas relacionados con el linaje o el grupo de parentesco como matrimonios o funerales. La principal diferencia con los asante es que los distintos núcleos que convivían estaban formados, en general, por un hombre, su mujer y sus hijos, mientras que los núcleos asante, sólo basados en el linaje, se constituían de una madre con sus hijos. La muestra más clara de esta organización ewe no la encontramos en las zonas rurales, sino en Lomé, la capital de Togo (ET9, 17 de mayo de 2006). Nos referimos al hogar que G. un profesor de CEG comparte con su mujer, su hija, su padre y su madre y un hermano de su padre, que ya hemos descrito hace unas páginas –y que recuperaremos de nuevo al estudiar el tema de las decisiones educativas- como excepcional por tratarse de una organización poco común en las ciudades, organización motivada que venía motivada básicamente por las circunstancias económicas, de ahí el carácter temporal, coyuntural que G. esperaba que tuviera esta forma de vida. Recuperaremos de nuevo este caso al estudiar los temas de decisiones escolares, pero el mismo G. explicaba claramente la manera en que convivían:

R: Digamos que cada familia es independiente, pero a veces hay ciertas decisiones para las que hace falta hablar con mi padre, que es el responsable principal, he aquí lo que ocurre.

P: ¿Financieramente sois independientes o hay cosas y bienes en común para financiar las necesidades básicas si hay alguien que tenga problemas?

R: Financieramente somos independientes, pero puesto que hay unas conexiones en la familia, puede surgir alguna necesidad financiera, entonces hay que acercarse a un compañero, a mi tío, a mi padre, a mi madre: ¿tenéis algo para prestarme?

P: ¿Hay en la casa alguna distribución de las tareas entre las tres familias?

R: Sí, sobre todo en lo que concierne al barrer, porque utilizamos la misma escoba. Tú barres esa parte, tú barres la terraza, tú los alrededores de la casa.

P: ¿Y en cuanto a las comidas?

R: Cada familia es independiente.

A partir de esta descripción ¿cómo pueden interpretarse los hogares compuestos? ¿Son una unidad corporativa o debe separarse entre sus miembros? Existen algunos elementos que hacen que se pueda dudar de que, aunque residan juntos, actúen como una unidad. De un parte, económicamente no son unidad en tanto que cada núcleo se ocupa de la producción pero al mismo tiempo comparten una serie de bienes necesarios para su vida cotidiana. De otra, hay otros aspectos en los que las familias difieren e incluso en las que sus propios miembros no saben o no pueden planificar o establecer una pauta clara, como es el caso de la alimentación. No hay, por tanto, una conclusión definitiva, sino que parece depender de aquellos que se esté estudiando, como haremos a continuación con la escolarización. Pero hay que adelantar que, del mismo modo que los hogares compuestos en los que varios núcleos conviven no son siempre una unidad, la familia extensa, sin residencia conjunta, puede tener una influencia en la vida cotidiana tanto de las familias compuestas como las nucleares.

Dicho esto, lo más relevante para nuestra investigación tiene que ver con la asunción de las responsabilidades escolares dentro de este tipo de familias. Si recuperamos la cita del comienzo del artículo y las comparamos con las respuestas que nos dieron las familias, queda bastante claro que, como pauta general, la responsabilidad se atribuye a cada uno de los núcleos que tienen hijos, esto es, cada uno de ellos ha de preocuparse de la escolarización de sus hijos. Empezando por las familias asante, en Trede, una madre de tres hijos abandonada por su marido, residía con sus hermanas en una casa matrilineal asante, en la que el jefe del linaje era un tío suyo, pero era ella la que se cuidaba de sus hijos (EG17, 10 de abril de 2006):

P: ¿Quién toma las principales decisiones sobre la escolarización de tus hijos?

R: Soy yo la responsable.

P: ¿Tu tío tiene algo que decir?

R: No, nada que decir.

P: ¿Y tu marido?

R: Mi marido se fue de viaje cuando tuve a mis hijos y no mantengo ningún contacto con él.

Otra madre soltera de tres hijos de varios padres, en este caso de Kumase y cuyo caso ya hemos señalado, ya que compartía residencia con cerca de 300 personas, respondía así (EG21, 13 de abril de 2006):

P: ¿Quién toma las principales decisiones en cosas que os conciernen a ti y a tus hijos?

R: Yo soy la responsable.

P: ¿Hay otros miembros de tu familia que te aconsejen o que te digan lo que has de hacer?

R: No hay nadie así.

Esta situación no era exclusiva de las madres solteras, separadas o que se encontraran en una situación especial, sino que la compartían madres y padres que residían en hogares compuestos. En Ayensuafofoa (EG25, 18 de abril de 2006) y en Wenchi-Mampong (EG28, 19 de abril de 2006), dos madres –la primera estaba casada por segunda vez ya que enviudó y sus hijos eran de su primer marido– que formaban parte del mismo tipo de hogar, con hermanos, hermanas y otros parientes aseguraban lo siguiente:

P: ¿Quién toma las principales decisiones sobre la escolarización de sus hijos?

R: Yo misma.

P: ¿Quién toma las principales decisiones respecto de su educación?

R: Somos yo y su padre.

P: ¿Os aconsejan vuestros hermanos, hermanas u otros familiares?

R: No, ellos cuidan de sus hijos.

Otras respuestas no eran tan contundentes, ya que matizaban algún aspecto o reconocían que existía algún tipo de influencia y de consejo entre las personas que vivían junta, ya fuera a través de la supervisión se puede añadir algún elemento o de una puesta en común y discusión de los problemas de cada núcleo, pero ello no es sinónimo de una responsabilidad compartida. Hay que tener en cuenta, además, que el que se pidiera consejo, opinión o que se produjeran recriminaciones y situaciones en las que se advirtiera que un padre o una madre hacía mal no enviando a sus hijos a las escuela, no era exclusiva de las familias compuestas, como veremos a continuación, sino también de las nucleares, ya que los vínculos no están ligados a la residencia conjunta. Por otra parte, aparecía alguna contradicción a lo largo de la entrevistas con las familias compuestas, lo que puede indicar, como en el caso de las comidas una acción no planificada, resultado de la incertidumbre o simplemente que las propias familias no lo tienen claro. Una madre de Twumasen, cuyo marido había huido, lo cual la había obligado a volver a su casa familia, donde era la hermana mayor, afirmaba lo siguiente respecto de la educación de sus hijos (EG22, 15 de abril de 2006):

P: ¿Quién toma las principales decisiones en lo concerniente a su escolarización?

R: Soy yo.

P: ¿Algún familiar o amigo te aconseja o habláis sobre la escolarización de vuestros hijos?

R: Sí, es mi hermana la que me dice algo.

Varios minutos antes, sin embargo, nos decía esto:

P: Por ejemplo, las decisiones que tienen que ver con la educación de los hijos, ¿toma las decisiones cada familia?

R: Sí, nos sentamos, hablamos y compartimos ideas sobre la educación de nuestros hijos.

P: ¿Quién toma la decisión final?

R: Actualmente, yo soy la mayor de la casa, así que tras compartir las ideas, me siento y pienso en lo que vamos a llevar a cabo finalmente.

Una variante de esta posición es la de las madres de un hogar matrilineal asante que concebían de esta forma la distribución de la responsabilidad escolar respecto a los menores que eran sus hijos y nietos, si bien la última frase parece describir la relación que cada mujer tiene con su marido (EG16, 10 de abril de 2006):

P: ¿Hasta qué punto deciden (*las tres mujeres jefes de la familia*) sobre los asuntos de cada familia o de los hijos?

R: Cuando se trata de decisiones específicas son las madres de cada familia quienes las toman, pero luego las tres madres vemos si las decisiones son correctas y si no les decimos a las madres que envíen a sus hijos a la escuela o a trabajar o que hagan algo.

P: Respecto de la educación de los hijos, ¿de quién es la responsabilidad?

R: La responsabilidad es nuestra, de las madres y de las abuelas.

Trede, 10 de abril de 2006

Por su parte, un padre que vivía con su mujer y sus hijos en su casa familiar, en Abono, con sus hermanos y hermanas, es decir, con varios núcleos, se explicaba así (EG13, 9 de abril de 2006):

P: ¿Quién toma las decisiones sobre la educación de tus hijos?

R: Es una responsabilidad mía y de mi mujer. Es nuestra responsabilidad.

P: ¿Hay otras personas que os aconsejan e influyen? ¿En vuestra casa familiar habláis de la educación de vuestros hijos?

R: Sí, nos juntamos y hablamos del bienestar de nuestros hijos, pero animamos a cada padre a cuidar de sus hijos.

No cabe duda de que no se trata de una muestra representativa de las familias compuestas asante -ni de las ewe, que en general siguen las mismas pautas: la separación de la responsabilidad entre los núcleos-, pero se indica una distribución de responsabilidades que da lugar a que, en lo tocante a la escolarización, no puedan considerarse los hogares familiares extensos como una sola unidad, sino que, al contrario de lo que decía la cita inicial y que se comparte con más o menos conocimiento, cada núcleo asume esta obligación, de modo que es el cabeza del mismo y no el del hogar o aun del grupo de

parentesco el que deba actuar en dicha situación. Al preguntar por las razones, tanto a las propias familias como a otros informadores, la respuesta es que simplemente se consideraba un asunto de cada familia, no había una exposición de motivos ni se veían razones que condujeran a otro comportamiento. Una madre soltera de Kumase residente en una casa matrilineal con más de 300 personas, cuyo caso hemos comentado ampliamente, daba estas respuestas cuando le preguntábamos por aquellas cuestiones que compartían las distintas familias y por el papel que ejercía el jefe del hogar (EG21, 13 de abril de 2006):

R: No sabría decir... cuando se trata de decisiones importantes, es el más viejo de la casa el que decide y luego informa a las familias nucleares pequeñas.

P: ¿Qué quieres decir por decisiones importantes?

R: Cuando hay un malentendido entre las familias, por ejemplo.

P: ¿Es la educación de los hijos uno de estos temas importantes?

R: No, no lo es.

Ya vimos en apartados anteriores que las relaciones familiares no eran necesariamente mejores en estos países que en cualquier otro y que la idea de solidaridad familiar se refería a una serie de comportamientos que no exigían que se compartieran todos los recursos y bienes de los que se disponía. Sencillamente, si los padres de los menores o uno de ellos estaban presentes, con independencia de que tuvieran la capacidad de escolarizar a sus hijos, era su responsabilidad, ya que el resto de núcleos se hallaban en una situación similar. La escolarización, por tanto, no formaba parte del conjunto de bienes que los miembros de un hogar compuesto necesitaran para convivir cotidianamente, lo cual daba lugar a situaciones en las que los menores que vivían en una misma casa se encontraran en situaciones escolares distintas, cosa que comprobamos en alguna de las entrevistas pero de la que no hay datos representativos de la población. ¿Creían los distintos núcleos de las familias compuestas que la escolarización o la formación no era una inversión de la que todos iban a beneficiarse, sino que sólo repercutiría en los propios padres o que había otras prioridades? Recordemos que Lloyd y Blanc, en su cita del comienzo, interpretaban la actuación escolar corporativa de las familias como una inversión y así exponían su teoría, pero no distinguían entre niveles educativos; si a ello le añadimos que nuestras preguntas se referían solamente a los niveles de educación básica, parece que estos niveles no se perciben como una organización rentable –como detallaremos en el siguiente capítulo– que vaya a proporcionar beneficios para toda la familia extensa. En cambio, si no nos fijáramos tan sólo en la primaria, quizás encontraríamos una concepción distinta de la escolarización dentro de los hogares familiares extensos y una interpretación de las decisiones que estas familias toman respecto de la primaria. Así parecía indicarlo un familiar de una madre de 6 hijos de una casa matrilineal en Trede (EG12, 8 de abril de 2006). Sus hijos mayores, de 17 y 14 años no habían ido a la escuela, mientras que otros más pequeños, de entre 6 y 8, sí habían empezado. Al mismo tiempo, los hijos de sus hermanas

que convivían con ellos también estaban y habían estado en la escuela, o sea, que en un mismo hogar familiar compuesto se encontraban distintas situaciones escolares, ya que se afirmaba que era responsabilidad de cada núcleo. Dicho familiar que decía hablar en nombre de la madre y de toda la familia lo expresaba con estas palabras:

R: Aunque vivimos en la misma casa, cada familia tiene la responsabilidad de sus propios hijos, así que si tienes los medios envías tus hijos a la escuela, pero no tenemos ningún apoyo o acuerdo para enviar nuestros hijos a la escuela.

Además consideraba, representando a la familia, que la escuela primaria no les proporcionaba ningún beneficio inmediato: “En la escuela, como no estudiamos ninguna habilidad práctica,...”, “la escuela está hecha de tal manera que no hay práctica” o “en las matemáticas o el inglés no hay nada práctico.” No obstante, la percepción cambiaba si se hablaba de los ciclos superiores y entonces sí aparecía el grupo corporativo:

R: Me gustaría que terminaran la primaria, pero incluso si terminan la primaria depende de los resultados: si obtienen muy, muy buenos resultados vamos a luchar para encontrar de alguna manera y en algún sitio para financiar a la persona que lo haga muy, muy bien; si no, tendrán que encontrar algún trabajo.

Dimos con una situación similar en el mismo pueblo de Trede, en el mismo pueblo, con la diferencia de que no se trataba de una situación hipotética sino real, aunque se nos comunicara informalmente. El caso concernía a una hija de 9 años de una madre abandonada por su marido y que convivía con sus hermanas y su madre en el tipo de casa que ya hemos descrito (EG17). Esta chica, por pequeña que fuera, estaba obteniendo unas notas muy altas en la escuela y tenía una fama de persona muy inteligente. Es más, la persona que nos presentó a dicha familia nos hablaba todo el tiempo de que íbamos a ver a una chica inteligente. Mientras esperábamos para entrevistar a la familia, la abuela de dicha niña nos mostró con orgullo el boletín de notas de su nieta y nos transmitió la esperanza que tenían depositada en ella y en su futuro como estudiante en el que todos iban a ayudarla. Quizás estaban también motivados por el hecho de que en dicho boletín la maestra había remarcado que sus notas serían aún mayores si contara con el entorno familiar adecuado.

Hay otras situaciones en las que responsabilidad se arroga como colectiva, al margen de que se entienda la escolarización con la inversión, justamente como consecuencia del hecho de que las personas dentro de la familia extensa no la asumen o bien se ha confiado a alguien dentro de una familia y se decide que es un problema compartido. El primer caso lo encontramos manifestado con bastante claridad de nuevo en Trede, entre una familia matrilineal asante que encabezaban tres madres y abuelas que vivían con algunas de sus hijas y los hijos de éstas (EG16, 10 de abril de 2006). Uno de los miembros de esta familia era K. un chico de 13 años al que conocimos mientras caminaba sin rumbo por

las calles de ese pueblo. Posteriormente supimos que, al parecer, su madre era una de estas hermanas que se había casado y marchado con un segundo hombre que le rechazaba y no le trataba bien en su casa, de ahí que los miembros de su linaje lo acogieran. Había llegado hasta el segundo de curso de primaria, pero lo dejó, decía que no era inteligente. Dada esta situación, todas las mujeres de esa familia nos dijeron que, aunque escasas de recursos, asumían el coste de la escolarización del hijo de su hermana, pero no había manera de convencerle de que volviera a la escuela. En esta ocasión sí se manifiesta la solidaridad dentro del grupo de parentesco.

Por lo que hace a las familias Ewe, ya hemos destacado el caso de una familia compuesta que vivía en el centro de Lomé. Estaba formado por un padre, un hermano de éste y un hijo del primero, cada uno con su mujer, algunos de sus hijos y dos niños confiados (ET9, 17 de mayo de 2006). La particularidad de este hogar residía, aparte de que se organizaban en tres núcleos distintos, en que compartían sólo ciertas cosas, como la escoba, en que cada uno de ellos se ocupaba de la escolarización de sus hijos al mismo tiempo que tenían entre todos la responsabilidad con los hijos confiados, independientemente de que fueran el padre y el tío quienes los hubieran acogido. Así nos lo decían:

P: ¿Financieramente eres responsable de todos?

R: Sólo de mi hija y a veces de los niños adoptados, si la situación de mi padre no es muy buena.

Se trata de una situación distinta a la anterior y, como se ha comentado a lo largo del apartado, resultado más de las circunstancias que de la planificación, pero no deja de ser una forma de actuación unitaria. Al margen de esto, lo más destacable se encuentra en que la heterogeneidad entre los miembros de la familia hacía variar levemente la distribución de la responsabilidad respecto de la educación, algo que no ocurría en los otros casos, donde los adultos eran muy parecidos en cuanto a su nivel de estudios o su ocupación. Aquí, cada núcleo, es decir, el hermano del padre y el hijo de éste, que eran los que tenían hijos con edad escolar, además de los confiados, se encargaba de pagar los gastos escolares, pero las decisiones se dejaban para el hijo y el sobrino. He aquí las razones que daba:

R: Soy yo quien me encargo de eso (*de decisiones educativas*), de casi todos los niños de la casa.

P: ¿Por qué eres tú?

R: Por lo que hace a la educación, como había dicho antes, mi padre es electricista, mi tío es también electricista y están siempre trabajando en la construcción. A mí me consideran un pequeño intelectual y dado que nuestra situación económica es precaria y no podemos tener un profesor de repaso, yo me encargo de eso.

La última excepción a la norma de la separación de las responsabilidades escolares entre los núcleos la hallamos en un familia de Ayeunsuafofoa (EG23, 16 de abril de 2006) que hemos descrito hace unas páginas, ya que estaba formada por una madre viuda y vuleta a casar que convivía con su tío y su hermana mayor compartiéndolo todo. Cuatro de sus seis hijos vivían con su abuela en Kumase,

donde iban a la escuela. Otra de sus hijas, que hasta hace poco estaba con sus otros hermanos, había vuelto a su casa porque se sentía maltratada. El hijo menor de esta madre, de unos 8 años, aún no había empezado su escolarización. De los hijos que estaban en Kumase, la abuela, que era la propietaria de la escuela, no les hacía pagar las tasas pero sí ocuparse de los libros, uniformes y otros gastos. Según la madre, además de estos gastos decía que podía tomar decisiones sobre la escolarización de esos hijos, aunque de momento sólo les animaba a que continuasen. Por lo que concierne a su hijo menor, sin embargo, comentó:

P: ¿Quién toma las principales decisiones relacionadas con la educación de tus hijos, por ejemplo, K.?

R: Es mi hermana.

P: ¿Por qué tu hermana?

R: Porque es mi hermana mayor.

P: ¿Qué piensa de la educación de K.?

R: No tengo mucho que decir, sólo que quiero que K. vaya a la escuela.

En esta ocasión la decisión, pese a que la responsabilidad pudiera estar compartida, se regía por la autoridad (en este caso a partir de la edad, aunque antes había afirmado que el jefe de la casa era el hermano de su madre, que vivía con ellos) dentro del hogar, lo cual es coherente con el hecho de que manifestara que lo hacían todo juntos. En los casos anteriores, al contrario, la autoridad y la solidaridad no se extendían a todos los aspectos de la convivencia, lo cual parece ser la norma general de la organización familiar compuesta, ya que como señala Mwiswa (2005) los vínculos o la extensión y fuerza de los vínculos familiares dependen del bien que del que se trate, cosa que cualquier estudio sobre la organización familiar como determinante o condicionante de este tipo de decisiones o acciones sociales debería tener en cuenta.

Hasta ahora hemos tratado los hogares, familiares compuestos a partir de la residencia de personas emparentadas por filiación y por matrimonio, pero otro tipo de hogares compuestos se encuentra relativamente extendido entre los países africanos. Se trata de los hogares creados a partir del matrimonio poligínico en el que un hombre está casado al menos con dos mujeres. ¿Es distinta la organización de estos hogares de la que acabamos de describir?

Pudimos entrevistar a cuatro familias de este tipo o al menos a una de las personas que formaban parte de él, pero mostraban unas diferencias tales entre ellas que permiten advertir de que hay que ir con mucho cuidado al tratar los hogares poligámicos como un grupo homogéneo. Dos de estas cuatro familias funcionaban aproximadamente como un hogar familiar compuesto, pero los núcleos no estaban formados por mujeres con sus hijos como los asante o por matrimonios con sus hijos como los ewe, sino por las madres y mujeres y el marido y padre que formaba parte a la vez de cada uno de ellos. Ya hemos descrito estos casos páginas atrás. En Kumase vivía el imán de una mezquita, de cerca de 60

años, con su segunda mujer y los hijos que había tenido con ella, todos menores (EG19, 12 de abril de 2006). Al mismo tiempo que su primera mujer seguía viviendo en su pueblo de origen con algunos de sus hijos menores, ya que los mayores eran ya adultos habían acabado sus estudios y tenían su propia vida. Lo que no pudimos saber, ya que hicimos la entrevista en Kumase, es si con la primera mujer tenía su propia casa o aquella vivía con su propio linaje con sus hijos. Tampoco la trayectoria que siguió, es decir, cuál es el proceso a través del cual el marido llegó a casarse dos veces, pero por lo que nos contó, aproximadamente quince años atrás desde el momento de la entrevista se trasladó desde su pueblo natal, ya casado con su primera mujer, a Kumase para continuar con sus estudios religiosos y aprender un oficio (llegó a trabajar de mecánico). Fue en ese momento cuando se casó con su segunda mujer, ya que los hijos e hijas que tenía con ella eran menores. Por lo que respecta al segundo hogar nos contó que no convivían con nadie, o sea, eran como un hogar nuclear. Este padre y marido vivía durante toda la semana en Kumase y los fines de semana los pasaba en el pueblo. Pese a esta distancia física y al tiempo él era el responsable de ambas familias, incluso si sus mujeres trabajaban:

P: ¿Quién toma las principales decisiones en las dos casas?

R: Yo soy la persona que toma las principales decisiones.

P: ¿Y de los gastos y las finanzas de las dos casas?

R: Soy el responsable de todas las finanzas.

Dos de los hijos que vivían en el pueblo iban a la escuela y tres de las hijas que vivían en Kumase también estaban escolarizadas. Además, no tenía ningún proyecto escolar distinto entre ellos a causa de esta organización –decía que sí prefería la escolarización de los chicos a la de las chicas- ni unir las trayectorias de ambos como que los del pueblo se trasladaran a Kumase. Las decisiones y las responsabilidades las compartía con cada una de las madres:

P: ¿Quién toma las decisiones sobre la educación de tus hijos?

R: Yo mismo y su madre.

En este caso, ¿es mejor hablar de un hogar poligámico o de dos hogares distintos que comparten marido y padre? Quizás comparando con el caso de un hogar poligámico en Togo podamos extraer alguna conclusión. Ya se ha descrito esta organización familiar unas páginas atrás: un hombre residía con tres de sus mujeres en una vivienda propia de los ewe pero en un barrio de Lomé. Él era la persona de mayor edad y la autoridad dentro de la casa, donde convivían y dormían hermanos de diferentes madres. En lo tocante a la escolarización, a lo largo de los años, siempre había tomado las decisiones con cada una de las madres respecto a los hijos de ambos, esto es, diferenciando entre sus hijos según la madre, como en el caso anterior, pero asumiendo los gastos entre ambos, lo que podía

haber dado lugar a diferencias entre ellos. El criterio escolar que había escogido era el de los resultados y los recursos que se tenían en aquel momento.

La comparación de los casos da lugar a algunas dudas en cuanto a la naturaleza del primero sobre todo por el hecho de que no hay una interacción entre los dos núcleos, lo cual puede influir sobre la convivencia cotidiana entre sus miembros y tener algún impacto incluso sobre las responsabilidades y las decisiones escolares. ¿Cómo interpretarlos, entonces? ¿Son hogares con la misma naturaleza? ¿Pueden asimilarse con las familias compuestas antes descritas? El hecho de que cada núcleo decida por su cuenta y según sus recursos, al margen de la heterogeneidad entre los miembros de dichos hogares, los acerca entre ellos; el que haya un solo marido los aleja, pero esta pendiente de una investigación más detallada justamente lo que acabamos de mencionar, si el tipo de hogar, la separación entre sus miembros o la convivencia y las interacciones diarias tienen más importancia que el hecho de ser, sobre el papel, hogares familiares compuestos por oposición a los hogares nucleares.

Los dos casos restantes en que la poligamia estaba presente nos muestran las varias caras que ésta puede llegar a tener como forma de organización. Si uno de los casos anteriores era la historia de un imán que tenía dos mujeres, una en Kumase y otra en su pueblo natal, la de K. es justamente la de una esposa de un hombre polígamo que como el anterior tiene dos hogares o forma parte de dos núcleos familiares que no residen juntos. Entrevistamos a K. en Abono, el 9 de abril de 2006 (EG15). Había nacido ahí y vivía con sus nueve hijos en una casa paupérrima de una sola habitación que había heredado de un tío suyo. Con su primer marido tuvo sus tres hijos mayores —el primero tenía 23 años—, pero aquél murió y tiempo después (hacía 16 años en el momento de la entrevista) se casó con su segundo marido, padre de seis hijos. Según nos contó “lo que pasó fue que mi marido primero tuvo hijos con la otra mujer, pero no se casaron y luego vino a casarse conmigo y luego la otra vino y se casó con ella.” No nos contó, sin embargo si en algún momento había vivido todos juntos en una misma casa. En el momento de la entrevista, su marido vivía más con la otra mujer e iba a verla algunas veces. Ella era la sola responsable del cuidado de sus hijos y la única que trabajaba, friendo ñame y vendiéndolo ambulante. Su marido trabajaba y parecía asistirle, pero tuvo un accidente laboral y quedó impedido para trabajar, aunque recibió una indemnización y “se ha dedicado a su salud”, como nos contó K. Por tanto, era ella la que tenía la responsabilidad y tomaba las decisiones respecto de la escolarización de sus hijos, algunos de los cuales no iban a la escuela, teniendo la edad correspondiente. La única ayuda que recibió fue que la familia de su marido acogió a uno de sus hijos, pero este volvió porque se sentía maltratado. Las mismas preguntas que planteábamos al final de las descripciones anteriores pueden trasladarse hasta aquí: pese a estar casada, ¿es este un hogar formalmente poliginico o una variedad de este tipo de hogares, uno nuclear como consecuencia de que no hay convivencia con la otra mujer o se trata realmente un hogar monoparental?

La pérdida de empleo o la ruina económica son las que dieron lugar a la organización, singular, de otra de los hogares contruidos a partir del matrimonio de un hombre con dos mujeres. En este caso hablamos con A. en Kwadaso, un barrio de Kumasi (EG6, 3 de abril de 2006). Tenía 48 años, hacía 28

que se había casado con su marido, de 51, y habían tenido cinco hijos, la mayor de los cuales tenía 27. Años después el marido se casó con otra mujer con la que tuvo tres hijos. Tanto ella como su marido trabajaban y por lo visto las cosas les iban bien, ya que construyeron una casa sólida y vistosa, incluso en el momento que hicimos la entrevista y habían conseguido que sus hijos mayores tuvieran estudios superiores. En dicha casa, de una sola planta, pero que tenía poco que ver con las casas tradicionales asante habían estado viviendo como un hogar familiar compuesto el marido, sus mujeres y sus hijos. Cuando su marido perdió su trabajo o se arruinó ocho años atrás, su situación empezó a cambiar y empeoró cuando ella tuvo que cerrar su comercio y enfermó, lo que le impide recuperar esa actividad. Así, en el momento de la entrevista, el padre había vuelto a su pueblo natal, donde trabajaba ocasionalmente en alguna granja y volvía a Kumase de vez en cuando –la última hacía unos cuatro meses- mientras que su segunda mujer, que trabajaba con un hermano suyo, pasaba la mayor parte del tiempo con su hermano en el centro de la ciudad. Ella vivía con todos los hijos, tanto los suyos como los de la segunda mujer y era responsable de todas las personas, menores sobre todo, que ahí vivían, lo que incluía la responsabilidad y la toma de decisiones escolares en un contexto muy complicado –algunos de los menores habían abandonado temporalmente la escuela al no poder pagar las matrículas-, ya que como ella no tenía ingresos y sólo podía pedir ayuda de vez en cuando a algún conocido, no a sus parientes, vivían de lo que les entregaba de vez en cuando el padre –que tenía una plantación de cacao con su familia- de lo que traía la segunda mujer y de su hija mayor que trabajaba como secretaria. Sin embargo, probablemente por esta precariedad y porque ella era la mayor, así explicaba que se hubieran organizado de esta manera:

R: Ella dice que porque quieren que la familia esté unida, así que ella es la responsable de la educación de todos los hijos de su marido, de modo que a ella se le da el dinero para pagar las matrículas y por el bienestar de todos ella decide.

A diferencia de los anteriores, este ejemplo heterodoxo de organización poligámica sí debería considerarse como un hogar compuesto que actúa como unidad, materializada a través de esta madre, pero parece más un excepción. La única y pequeña conclusión que extraemos de momento es que los hogares poligámicos y por extensión los compuestos no deben tratarse como un tipo de organización homogénea, si bien algunos de los rasgos que comparten sí puede ser una de las causas de distintos acciones, decisiones o trayectorias escolares respecto a otros tipos de hogares, bien que se trata de algo que requiere bastante más investigación.

8.2. Familias nucleares, compuestas y obligaciones escolares

El epígrafe anterior tenía como fin proponer la hipótesis, basada en el trabajo de campo, de que las familias compuestas o extensas en tanto que residían juntas no eran, salvo excepciones condicionadas por una organización singular de una parte de estas familias, la unidad de decisión escolar

adecuada para el estudio, sino que correspondía a cada uno de los núcleos de padre y madre de unos hijos. De confirmarse a través de investigaciones más amplias, ¿podría decirse que no hay diferencias con las familias nucleares, o sea, que las familias compuestas serían a y actuarían, en temas escolares, como familias nucleares que residieran juntas? En principio sí, ya que las únicas responsabilidades serían con los propios hijos y las decisiones escolares dependerían de la capacidad y voluntad de los padres, de modo que en una familia compuesta por núcleos cuyos miembros tienen distintas características (nivel de estudios, trabajo, número de hermanos), los hijos de estos núcleos podrían tener una trayectoria educativa diferente entre ellos pese a compartir vivienda, como podría ocurrir si se comparan la escolarización de los hijos de dos hogares nucleares. La única diferencia que habría entre ellos es, como ya hemos apuntado, que el hecho general de convivir en dos tipos distintos de residencia, la compuesta frente a la nuclear diera lugar a unas interacciones cotidianas distintas, a unas relaciones que tuvieran una influencia en la escolarización al margen de las características de cada uno de los miembros del hogar, para lo cual sería necesario un trabajo mucho más detallado, antropológico, del funcionamiento y organización de los hogares, entendidos como vivienda o forma de residencia. Así sólo una investigación más amplia y representativa nos daría una idea de en qué medida el tipo de hogar influye en la escolarización.

Sin embargo, a este planteamiento hipotético o teórico, podría recriminársele el dar por ciertos hechos que quizás no suceden en realidad. En primer lugar, como ya se comentaba al comienzo del capítulo, el concepto de familia extensa se ha asimilado sólo a los hogares compuestos, a las grandes casas familiares, pero puede referirse a otro tipo de relaciones entre familiares que no residen juntos: ¿son los hogares nucleares los únicos responsables de la escolarización de sus hijos o la comparten con otros? ¿Pueden decidir conjuntamente en temas escolares miembros de un grupo de parentesco, de una familia extensa, aunque no vivan ni siquiera en el mismo barrio o pueblo? Por nuestra experiencia como mostraremos a continuación parece que sí a la primera pregunta y no a la segunda, aunque ello invalide en parte lo que va de párrafo. Ahora bien, ello no impide que no deban tenerse en cuenta dos hechos: la influencia de las ayudas para financiar la escolarización y la confianza de hijos entre familia y la distribución de las responsabilidades escolares que este hecho supone, cosas que se tratarán a continuación. Por otra parte, es lícito preguntarse si las relaciones entre los cónyuges y entre sus parientes son las mismas si se trata de un hogar familiar compuesto o nuclear, lo cual podría condicionar el papel que cada uno de los implicados tiene en la escolarización de sus hijos, ya que estamos en otro nivel, el de las relaciones entre marido y mujer – y quizás con otros parientes- a la hora de cuidar y escolarizar a sus hijos, un aspecto en el que, sobre todo entre los asante puede dar lugar a serios problemas de autoridad con el linaje de la madre.

Pasamos a otro nivel de parentesco justamente porque todos los padres, o uno de los cónyuges, de los hogares nucleares que entrevistamos era el responsable de la escolarización de los hijos que vivían con él o de otras personas en edad escolar que les hubieran confiado. Así los hogares nucleares sí son las unidades de análisis escolar y lo que ahora interesa es conocer cómo, dentro de las unidades se distribuyen o se asumen las responsabilidades entre el padre y la madre. Para ello separaremos, entre

aquellos que no constituían una excepción, pues ya están explicados, las unidades o los hogares nucleares provenientes de familias compuestas de los hogares nucleares sencillos y ello tanto para entre los ewe como entre los asante. Encontramos tres situaciones: la responsabilidad era de la madre, del padre o de ambos de una manera más o menos equilibrada, siendo estas dos últimas las que encontramos con un poco más de frecuencia.

Empezaremos por aquellos en los que quien decidía era la mujer o madre. Una de las teorías e hipótesis más extendidas entre los estudios de la demanda escolar en los países africanos mantiene que las mujeres jefes de familia (por viudedad o separación normalmente, aunque entre los asante no es imprescindible), lo cual significa que tienen la responsabilidad sobre la escolarización de sus hijos, dedican mayores esfuerzos a esta faceta, y gracias a ello la escolarización es mayor entre estas familias. Al margen de que sea cierto, no es necesario que la mujer sea la cabeza del hogar, de la familia o del linaje para decidir y orientar la escolarización de sus hijos. Es más, aquí nos interesan los casos en los que la mujer, aún estando casada y formando un núcleo o una unidad con su marido sea ella la que decida. La situación de las mujeres solas, viudas o separadas se tratará más adelante. Hay que tener en cuenta, además, que el hecho de que sea una mujer la que tenga esta responsabilidad se sale de la norma social, más o menos aceptada, de que es el marido el que ha de encargarse, al menos financieramente, de la escolarización de sus hijos tanto entre los ewe como entre los asante, como ya hemos descrito.

Eran varios los motivos por los cuales las mujeres y madres llegaban a encontrarse en esta situación. Tales razones no eran resultado de un conflicto, sino más bien de una asunción de responsabilidad en una situación singular, pero alguna controversia aparecía. Así, en Lomé (ET16, 21 de mayo de 2006) entrevistamos, aunque fue más bien una conversación breve y complicada a una madre de 39 años, con seis hijos, que había conseguido que sus hijos, sobre todo los menores, tuvieran una escolarización o un proyecto de escolarización a medio plazo, pese a sus problemas económicos y a que el padre rechazaba la escuela ya que parafraseándolo “siempre habrá un trabajo que hacer y la escuela sólo sirve para ejercer trabajos de blanco.” Ella era la que tomaba las decisiones e incluso consiguió que su marido le diera dinero para pagar las matrículas, con la particularidad que el padre aceptó pero quería que fueran a una escuela privada. A nivel personal, resultaba más conflictiva la toma de la responsabilidad de A. la madre de dos hijos en edad escolar, cuya historia ya hemos contado (EG5, 2 de abril de 2006). Desde que su marido se quedó en paro, era ella la que gracias a su trabajo de peluquera y a las ayudas de sus hermanas financiaba la escolarización de sus hijos. Su marido no estaba ahí y apenas se le mencionó, de ahí que llegáramos a pensar que dicha situación no era nada agradable para la familia. Además el padre había acabado la secundaria superior, un nivel más elevado que el de su mujer y que el de la media de la población. Pero no dudó en responder así a esta pregunta y admitir que gracias a la ayuda de su hermana tenía en cuenta los consejos que al respecto le daba:¹⁸⁴

¹⁸⁴ Como era una de las primeras entrevistas nuestro ayudante e intérprete no tradujo algunas frases literalmente, sino que las reformulaba un poco, de ahí el “es ella.”

P: ¿Quién toma las principales decisiones por lo que respecta la escolarización de vuestros hijos?

R: Es ella, porque su marido no está trabajando actualmente, así que ella es la responsable.

Algo parecido ocurría con E. una madre de Kumase con cinco hijos de entre 16 y 3 años (EG8, 5 de abril de 2006). Sólo pudimos hablar con ella, ya que su marido no estaba. Ambos no tenían un trabajo estable o formal, pero ella conseguía algunos recursos ocasionalmente. No había ido nunca a la escuela mientras que su marido había ido unos años. Hasta hacia un año aproximadamente ninguno de sus hijos iba a la escuela pero gracias a la eliminación de tasas y matrículas recién implantada dos habían empezado. Nos equivocamos al no preguntar directamente las razones por las cuales era ella la responsable de su escolarización, aunque se puede especular con que ella llevaba a casa algunos ingresos o que simplemente así lo habían decidido entre ellos:

P: ¿Quién toma las principales decisiones en la casa en lo referente a la educación de tus hijos, por ejemplo el que empezaran la escuela?

R: Soy yo.

P: ¿Y tu marido?

R: Ambos decidimos, pero soy sobre todo yo quien toma la responsabilidad principal, si mi marido consigue algo de dinero me lo da a mí.

¿Estamos ante decisiones arbitrarias o existe una explicación de algunas de estas situaciones? El error de nuestro trabajo de campo es que no indagamos suficiente en algunos de estos aspectos y es difícil comprender hechos como el anterior o el del último caso que encontramos en Ghana, el de una mujer como la responsable de las decisiones escolares respecto de sus hijos. Esta familia, una madre y alguno de sus hijos convivían, ya hemos descrito su forma de vida, con otra familia de igual composición en una casa a medio hacer en Kumase. Ambas se encontraban en la misma situación, pues sus maridos estaban en sus pueblos trabajando en sus granjas e incluso tenían características personales similares. Además, una familia y la otra vivían gracias a algo que ganaban las mujeres y a otra parte que les enviaban sus maridos. No obstante, una de ellas aseguraba que ella era la responsable y la que tomaba las decisiones de la educación de sus hijos mientras que otra compartía estas acciones con su marido, pese a la distancia. Quizás a causa de la proximidad con los propios hijos una familia había decidido que la mujer tuviera esta obligación. Ahora bien, si la toma de decisiones es circunstancial y lo que nos interesa es la responsabilidad, el pago de las matrículas y la posibilidad de que tenga lugar una trayectoria escolar, estas dos familias serían más similares. Hemos hablado de la proximidad porque con estos casos, junto a la proporción de los recursos son los criterios que llevan a explicar que una mujer sea la que dirige el proceso de escolarización de sus hijos, aunque la situación resulta más bien de una combinación de todas.

Las circunstancias que daban lugar a que dentro de las familias compuestas de varios núcleos basadas en el linaje fuese la mujer la que se adjudicara la responsabilidad es una de las principales diferencias que hallamos entre los ewe y los asante, provocada por la organización que ya hemos descrito, en la que, en el mundo asante, el marido no vive con su mujer, mientras que en el ewe es la mujer la que se va a vivir con su marido. No encontramos ningún caso entre los ewe en el que la mujer, viviendo con su marido y su grupo de filiación, estuviera exclusivamente al cargo de la escolarización de sus hijos, como tampoco encontramos entre los asante ningún marido y padre que, viviendo en una casa distinta de su mujer –como nos contaron las propias madres-, tuviera la responsabilidad exclusiva de cuidar de la escolarización de sus hijos. Notamos igualmente que, pese a la organización asante, los hermanos de la madre tampoco se comprometían si la madre era la que se encargaba de ello. La sola excepción era el Imán entrevistado en Kumase, casado con dos mujeres que residían en dos lugares distintos, formando dos núcleos de los que él era el jefe, bien que en este caso, si puede hablarse de hogares compuestos estos son resultado del matrimonio y no de la filiación.

Centrándonos en las familias asante, la entrevista que mantuvimos con las madres y abuelas de un hogar matrilineal asante, nos permitió intuir que existía la posibilidad de una distribución más o menos clara entre las obligaciones escolares del padre y de la madre (EG16, 10 de abril de 2006). Previamente nos habían asegurado que la familia o el segmento de linaje no tomaba ni la responsabilidad ni las decisiones conjuntamente sino que era responsabilidad de que cada núcleo pero dentro de éste la cosa funcionaba así (erróneamente hicimos la entrevista a todas las madres juntas, es decir, no hablan como si fueran un grupo sino respecto a los padres de sus hijos):

P: ¿Hasta qué punto deciden sobre los asuntos de cada familia o de los hijos?

R: Cuando se trata de decisiones específicas son las madres de cada familia quienes las toman, pero luego las tres madres vemos si las decisiones son correctas y si no les decimos a las madres que envían a sus hijos a la escuela o a trabajar o que hagan algo.

P: ¿Y los maridos? ¿Tienen algo que decir?

R: Si, los maridos de las madres tienen un papel que jugar. Ellos, si su hijo decide no ir a la escuela, vienen para disciplinarlo o ver si van a la escuela.

P: Respecto de la educación de los hijos, ¿de quién es la responsabilidad?

R: La responsabilidad es nuestra, de las madres y de las abuelas.

P: ¿Y por qué no los padres?

R: Porque los hijos pertenecen a las madres.

P: Pero dijisteis que el padre también era responsable...

R: Dan dinero y ayudan.

Interpretamos de estas respuestas que, dado que son las madres las que conviven cotidianamente con sus hijos, son ellas las que se encargan de lo que sucede día a día e su escolarización, mientras que los padres ejercen un papel secundario en este aspecto pero fundamental

en el momento de ejercer la autoridad con los hijos y financiar su escolarización, lo cual encaja bastante bien con el papel que se le asignaba al padre. Es más, como se manifiesta tanto en las preguntas como en las respuestas esta idea podría aplicarse a la educación como socialización de los hijos, en el que padre y madre no tienen la misma función. Con todo, hay que destacar que de nuevo aparece el principio de la proximidad o cercanía con los hijos para explicar dicha distribución.

El resto de familias asante que se encontraban en una situación similar seguían la misma pauta, la madre aseguraba ser la responsable general de las decisiones escolares y de la educación general de sus hijos, mientras que el padre se encargaba de la financiación. La salvedad es que se trataba de dos familias matrilineales compuestas en las que las madres que entrevistamos eran viudas o separadas y vueltas a casar o una madre soltera que habían tenido hijos con varios hombres y no habían tenido hijos con sus segundos maridos y éstos colaboraban activamente en la escolarización de sus hijos como si fueran sus padres –incluso se utilizaba el concepto de padre– lo cual correspondía con la asignación teórica de responsabilidades a la que hacíamos referencia en otro apartado.¹⁸⁵ En una de las entrevistadas que hicimos en Trede, una madre de cinco o seis hijos, viuda y vuelta a casar, sin hijos con su segundo marido, nos decía esto a través de un primo suyo (EG12, 8 de abril de 2006):

R: La más joven, que va a una escuela privada, es porque su madre se casó hace poco y es el padre el que está tomando la responsabilidad de enviarla a una escuela privada pero para los otros la escuela es gratuita y se las arreglan para enviarlos a la escuela, pero no pueden con todo los costes y necesitarían ayuda de todos lados.

Una madre soltera de Kumase (EG21, 13 de abril de 2006), que vivía en una gran casa matrilineal, con tres hijos recibía ayuda del padre del hijo que estaba esperando. Sus respuestas parecen indicar, como decía la cita de la página anterior, que la filiación matrilineal, es decir la pertenencia de los hijos al linaje de la madre, se manifiesta claramente cuando se trata de este tipo de relaciones:

P: ¿Eres la responsable de cubrir las necesidades de tus hijos y las tuyas?

R: Sí.

P: ¿Dónde consigues los medios?

R: Estoy embarazada de un hombre que también se cuida de mis otros hijos.

P: ¿Pero el hombre del que hablas es el padre de tu próximo hijo y el de los otros?

R: No, no es el padre de los otros.

P: ¿Y es el mismo padre, el de los otros hijos? ¿Es la misma persona?

R: Dos son de un padre y la otra de otro.

P: ¿Pero recibes ayuda de un solo hombre, que es el padre del que va a nacer?

¹⁸⁵ También encontramos tres casos idénticos pero en ellos no había ningún tipo de ayuda por parte de los segundos maridos, como tampoco de otros familiares, posiblemente a causa de su pobreza. Pese a ello, eran las madres las responsables de la escolarización de sus hijos. Incluso puede ser mejor clasificarlas como hogares monoparentales, aunque es digno de discusión.

R: Sí.

P: ¿Y de los otros padres o de sus familias recibes alguna ayuda?

R: A veces voy allí y traigo algo, pero no siempre me ayudan.

P: ¿Has pensado alguna vez que tus hijos fueran a vivir con la familia de sus padres?

R: No, no lo preferiría.

La situación contraria a la que acabamos de describir es aquella en la que el hombre, marido y padre, toma en exclusiva o en muy gran medida la responsabilidad de la escolarización de sus hijos. Entre las familias compuestas matrilineales asante no sucedía esto sino que se limitaba a las familias nucleares, en las que la autoridad era del padre y del marido y la influencia de la familia de la madre se reservaba para situaciones complicadas. En el entorno ewe hallamos esta situación entre los hogares compuestos y entre los nucleares, algo lógico cuando se conoce la estructura similar que tienen ambos y en la medida que el linaje y la familia compuesta no forman la unidad escolar.

La adjudicación del compromiso del padre y el papel secundario que en este asunto parecía tener la madre se manifestaba desde la realización de la entrevista. En ocasiones sólo hablamos con el padre ya que éste nos dijo que era él quien se encargaba de todo, mientras que en otras, estando presente la mujer, ésta apenas hablaba. Este hecho solía corresponder con una organización familiar en la que el marido entregaba un dinero a su mujer para que se ocupara de las necesidades cotidianas de la casa y de sus hijos, mientras que otra parte se dedicaba, el padre directamente, o a través de la madre a financiar por ejemplo la escolarización. Precisamente, el que fuera el padre quien decidiera sobre los temas escolares se justificaba y legitimaba fundamentalmente por esta razón (ser el que financiaba la escolarización de sus hijos), que podía aparecer simultáneamente con la de tener más estudios o conocimientos que la mujer. Es decir, la heterogeneidad en el seno del hogar permitía esta distribución. En estos casos, al tratarse fundamentalmente de familias nucleares la razón de la proximidad no tenía la trascendencia de las familias compuestas y separadas.

Las manifestaciones más claras de estos hechos las encontramos entre los hogares nucleares tanto de Ghana como de Togo. Ya hemos dicho que entre los ewe los miembros de las familias compuestas más o menos seguían la misma tendencia, que no aparecía entre los asante salvo en el caso comentado hasta la extenuación del Imán con dos mujeres. Así, G., que vivía en Lomé en una *chambre-salon* alquilada, con su mujer y tres de sus hijos, ya que dos más estaban confiados con dos parientes suyos, trabajaba ocasionalmente de moto-taxista y de herrero, mientras que su mujer no trabajaba. Ninguno de los dos había terminado la escuela básica, pero el padre había estudiado un poco más que el padre. Así nos contó como se organizaba (ET1, 8 de mayo de 2006):

Nuestra tarea ahora, sobre todo la mía, es buscar nuestra comida. Mi mujer, su trabajo es, como nosotros tenemos nuestros hijos y no somos mayores, vigilarlos, preparar la comida, esa es su tarea en cierto modo.

Esta situación se traducía en que se respondía así a la distribución de las responsabilidades y de las decisiones, lo que incluía las escolares:

R: Somos los dos, yo con mi mujer, pero soy yo quien toma la decisión final.

Hablar con la madre en lugar de con el padre no significaba que ésta fuera a mostrar la organización familiar distinta de cómo era. En Kumase (EG2, 30 de marzo de 2006), entrevistamos a la madre de cuatro hijos que a la vez estaba al cuidado de una niña y una adolescente que trabajaban en su casa. Su marido era profesor en un instituto de formación profesional ella vendía comida que preparaba en unos colegios cercanos. No había acabado la escuela básica. Para cuidar de su casa y sus hijos a lo que ella ganaba su marido añadía una parte al mismo tiempo que se cuidaba de otros gastos y necesidades. Esta división se manifestaba en el terreno de la escolarización de la siguiente manera:

P: ¿Quién toma las principales decisiones por lo que hace a la educación de sus hijos?

R: Mi marido toma las decisiones.

P: ¿Usted no tiene nada que decir?

R: Lo que ella hace es animarlos a que vayan a la escuela pronto y lava sus cosas, pero no toma decisiones respecto a su educación.

[...]

P: ¿Discuten usted y sus hijos alguna vez con su marido sobre cuestiones de educativas, de lo que hay que estudiar?

R: *(Respuesta muy larga en twi)* Como ella no ha ido mucho a la escuela todo lo hacen entre su marido y sus hijos.

Más explícito aún era el padre de tres hijos, todos escolarizados, que vivía en un barrio de Kumase, donde trabajaba como vendedor de lotería mientras su mujer era vendedora de agua (EG4, 2 de abril de 2006):

P: ¿Quién toma las principales decisiones sobre la escolarización de vuestros hijos?

R: Es el marido.

P: ¿Y su mujer?

R: La mujer no dice nada.

P: ¿No debaten o hablan de ello?

R: Sí, discuten entre ellos, pero es el marido el que toma las principales decisiones.

P: ¿Por qué?

R: El marido toma las decisiones porque él es financieramente solvente, así que es él.

Si comparamos los hogares en los que es uno sólo de los cónyuges el que se arroga las responsabilidades sobre la educación de sus hijos, hay una tendencia, bien que leve, que permite explicar que sea la madre o la mujer a partir de circunstancias muy precisas, como son la separación, la viudedad y un nuevo matrimonio, el ser una madre soltera o el tener un marido que rechaza una institución como la escuela altamente valorada. Entre los asante debe añadirse la relevancia que pueden tener las ayudas de la familia de la madre en situaciones complicadas como la falta de trabajo. Las diferencias entre las parejas vienen de dichas circunstancias, de ahí que la mujer estuviera al cargo de la familia, mientras que en familias nucleares y las ewe extensas sin unas circunstancias de esta naturaleza es el padre, por su formación y aportación al cuidado del hogar el que cumple la que teóricamente es su obligación. La excepción son los hogares matrilineales donde los maridos, pese a financiar la escolarización de sus hijos y actuar en ciertos momentos, no son tan responsables cotidianamente como las mujeres.

Entre ambas situaciones estaban los hogares o los núcleos -cerca de 8 del total de 46 entrevistados- que, pese a las diferencias (estudios, trabajo, sistema de parentesco) que pudieran existir entre ellos, compartían la responsabilidad y la toma de decisiones. ¿A qué se debían? Páginas atrás se ha hablado del surgimiento de las llamadas parejas solidarias como una forma de convivencia aún incipiente entre maridos y mujeres de África del Oeste, en el que las jerarquías no estarían tan marcadas y las decisiones relativas a la organización de la vida familiar, lo que incluye la escolarización de sus hijos, se tomarían entre hombre y mujer. Locoh y Mouvagha-Sow lo relacionaban con el desarrollo de unas clases medias urbanas, más o menos con una mentalidad menos tradicional a raíz de su formación o estudios y el conocimiento y contacto con otros estilos de vida. Dicho esto, lo cierto es que las parejas entrevistadas que aseguraban conjuntamente la escolarización de sus hijos no compartían mucho con esta descripción. Quizás tan sólo un matrimonio formado por dos enfermeros se acercaba a este modo de vida. La diversidad de circunstancias es lo que podría describir mejor los hogares en los que tanto el marido como la mujer tenían algo que decir sobre la escolarización de sus hijos. Se trataba de hogares compuestos (no entre los ewe) o nucleares, rurales o urbanos, ewe o asante y con distintos niveles de estudio y con trabajos distintos, desde la agricultura de subsistencia a la enseñanza e independientemente del nivel escolar que habían alcanzado sus hijos, aunque sí compartían una querencia marcada por los efectos positivos de la escolarización. En pocas palabras, se reconocía que era una obligación de ambos, incluso si era sólo uno de ellos el que financiaba o financiaba principalmente la escolarización. Las respuestas más comunes eran: "Somos yo y su padre" (EG28, 19 de abril de 2006) o "Es una responsabilidad mía y de mi mujer. Es nuestra responsabilidad." (EG13, 9 de abril de 2006). Esta seguridad en las declaraciones, sin embargo, no es incompatible con un cambio de actitud a lo largo del tiempo, sobre todo si tenemos en cuenta que estas familias sólo nos contaron algunas ideas generales y no un caso concreto en el que hubiera tenido lugar una decisión

controvertida.¹⁸⁶ Así y todo había una coherencia entre los medios de los que disponían, sus actitudes y la escolarización de sus hijos.

A fin de acabar ya con este apartado y siguiendo la descripción de los tipos de hogares, entrevistamos a una serie de familias que constituyen casos excepcionales comparados con los precedentes, que, compuestos o nucleares, eran hogares en los que estaban presentes el padre, la madre y otros familiares viviendo juntos o al menos cerca entre ellos. Nos referimos principalmente a hogares en los que la mujer, por abandono o muerte de su marido, habían quedado solas. El resultado de esta situación es que todas ellas habían quedado como responsables de la escolarización de sus hijos. Es más, entre los asante, no se producía la asunción de responsabilidad por parte del hermano de la madre, aunque en un contexto de recursos muy limitados esto pudiera manifestarse en ayudas puntuales o en un soporte cotidiano a la madre aunque no fuera exclusivamente en el ámbito educativo. Tampoco vimos que entre los ewe el linaje del marido, del que formaban parte sus hijos, se ocuparan de estos de un modo no conflictivo. Con todo, solía ser más fuerte el reconocimiento de que eran ellas las que debían encargarse de todo lo relacionado con la escolarización de sus hijos. Es más, si se trataba de mujeres jóvenes, tanto ewe como asante, el apoyo más fuerte que recibían era el de sus propias madres, aunque a veces esas mujeres se encontraban muy solas. En el próximo capítulo veremos cómo esta situación afectaba, si lo hacía la escolarización de sus hijos o qué pautas se veían obligadas a seguir estas madres.

¹⁸⁶ Recordemos la diferencia que establecíamos al comienzo entre responsabilidades y toma de decisiones.

CAPITULO 5. PAUTAS DE ESCOLARIZACIÓN

1. Introducción

Desde el comienzo de la investigación parecía bastante claro que ésta iba a tener un carácter marcadamente descriptivo e incluso exploratorio. Esta tendencia se acentuó a medida que se realizaba el trabajo de campo o se analizaban las primeras informaciones que recogimos, ya que encontrábamos hechos y situaciones desconocidas o difíciles de entender en ese momento. No era algo inesperado ya que la tesis tenía entre sus propósitos ser una aproximación general o introductoria a los sistemas de enseñanza y a los procesos de escolarización en Ghana y Togo, aunque el ámbito de estudio se fuera acotando hasta centrarse en aspectos de la demanda educativa o lo que llamaremos las pautas de escolarización.

El método cualitativo o una orientación claramente cualitativa eran adecuados para estos objetivos. Los primeros debates que comparaban las perspectivas cualitativas y cuantitativas limitaban la primera a una función exploratoria o preparatoria, casi de prospección, con la que recoger información, ideas o conceptos para las investigaciones cuantitativas, que iban a alcanzar conclusiones más científicas (Alvira, 1983: 56). Este principio, en su vertiente más positiva y necesaria, sigue siendo válido y así se ha tenido en cuenta, pero el alcance de la investigación cualitativa se fue ampliando a medida que se le atribuía la capacidad de crear teoría (conceptos, clasificaciones, hipótesis...) a partir del estudio directo de un fenómeno, una acción o una interacción social. No significa esto que se trate de investigaciones espontáneas, sino otras dos cosas: que el inicio, el punto de partida de la perspectiva cualitativa es el fenómeno antes que la validación o refutación de una teoría o hipótesis y que es un tipo de investigación dialéctica, circular (Flick, 2004), “una interacción constante entre la observación de la realidad y la formación de conceptos” (Alvira, *id.*: 68). Con otras palabras, la información cualitativa, para su análisis, puede ordenarse a partir de algunos conceptos o categorías previos pero, si éstos orientan la investigación, a la vez son susceptibles de una reformulación, de una modificación o una ampliación de su significado a raíz de los hechos que se están investigando. Es lo que se ha llamado el uso de conceptos *sensibilizadores*, según definición de Blumer (Alvira, *id.*), frente al de conceptos *definitivos* (también según Blumer), propios de la investigación cuantitativa. En fin, del contraste continuo de conceptos e ideas más o menos vagos y los hechos estudiados cualitativamente deberían surgir nuevos sentidos, ideas, hipótesis explicativas de ciertos hechos de manera que, en última instancia, surgiera de la investigación cualitativa una teoría enraizada en los datos relativos al fenómeno estudiado (Alvira, *id.*). En cambio, el aspecto más controvertido del método cualitativo, la carencia y la crítica que se le hace con frecuencia es precisamente la incapacidad para refutar o verificar hipótesis y teorías, objetivo último del proceso científico (Alvira, *id.*). Muy brevemente, se ha argumentado que los objetivos de la investigación cualitativa, el tipo de datos que genera, no representativos, y las particularidades que acabamos de mencionar, sobre todo su carácter interactivo o circular, facilitan que se caiga en la generación de hipótesis *ad hoc* poco verificables al mismo tiempo que no hace posible la refutación de las hipótesis alternativas, lo que evita cualquier pretensión de verificación o rechazo de hipótesis y teorías. No

obstante, si se han aceptado estos argumentos también es cierto el reconocimiento de que a través del método cualitativo o “el estudio de casos intensivos”, sobre todo en su vertiente de reformulación de conceptos e ideas, se pueden refutar ciertas teorías.

Aproximadamente esta última era la intención del capítulo anterior, cuando describíamos la organización de las familias asante y ewe. A lo largo de éste, sobre todo a partir de un apartado teórico y recuperando varias conclusiones del capítulo 3, vamos a seguir algunos de estos rasgos o indicaciones de la perspectiva cualitativa. No obstante, el componente de esta perspectiva que está más relacionado con el fin de esta parte de la tesis es el que tiene que ver con el modo de aproximarse a los fenómenos y con aquel aspecto de éstos que se quiere conocer, lo cual está relacionado con la dicotomía entre comprensión/explicación. Si la primera parece más propia de la perspectiva cualitativa y la segunda de la cuantitativa, desde hace tiempo se rechaza que sean excluyentes; muy al contrario, ambas son necesarias y complementarias (Alvira, 1983; Filck, 2004). Los estudios que se recogían en el capítulo 3 representarían las investigaciones explicativas, aunque no tuvieran origen sociológico: buscaba una explicación causal, más o menos determinista, de hechos escolares a través de conceptos formales y de la medición exacta. En cambio, la recogida de información cualitativa –sea conscientemente o no tanto, como nos pasó cuando hacíamos las entrevistas- o el análisis cualitativo pretende, insiste o favorece la captación de un fenómeno, de una interacción social “en su totalidad tal y como la entienden y comprenden los actores sociales” (Alvira, 1983, 65). La comprensión tiene al menos dos niveles: comprender el sentido de una acción, desde el exterior, (un niño africano sale de su casa y se mete en un escuela) o el fin o motivo de esa misma acción, o incluso el significado específico de una acción concreta (Weber, edición de J. Abellán, 2006). Aplicado a nuestro tema, nos centramos en la segunda y buscamos, en última instancia, comprender las acciones y prácticas escolares –los motivos- de padres e hijos en Ghana y Togo según su interpretación subjetiva, o sea, conocer el significado o el sentido, si existe, que tiene para ellos lo que hacen e incluso su interpretación de lo que representa el sistema escolar como institución. Partiendo de lo que contaban los padres y lo que a veces añadían los hijos durante las entrevistas, se va a describir las distintas situaciones escolares que encontramos, cómo explicaban los padres tales situaciones y lo que hacían, dado el entorno y los recursos con los que contaban, para lograr sus objetivos escolares; pero también se va a prestar atención, como se decía, a la parte más subjetiva, a la acción motivada por el sentido que se le da, a los valores, las motivaciones, las actitudes y las preferencias. En general, es a este conjunto de hechos lo que llamaremos las pautas escolares, aunque las definiremos con más detalle a continuación, y su identificación y descripción es el modo de ordenar todos estos fenómenos que se quieren estudiar. No tiene sentido, sin embargo, identificar unas estrategias, unas pautas o unas prácticas escolares si no se intenta encontrar lo que da lugar a las mismas, es decir, cuáles son las características (materiales e ideales) de las distintas familias, de los padres, que permiten o facilitan el desarrollo de una escolarización.

Existen al menos dos argumentos, que pueden fundirse en uno solo, que permiten justificar esta elección del estudio de la comprensión de la escolarización entre los Ewe y los Asante. El primero, más

general, tiene que ver con la institucionalización –ampliamente entendida- de la escuela o de los sistemas educativos en Ghana y Togo, o incluso más concretamente en las regiones donde hicimos nuestro trabajo: no podemos hablar de institucionalización de la escuela en África Negra porque ya hemos descrito en el primer capítulo el muy diverso grado de desarrollo de los sistemas educativos (en términos de acceso) en esta región. Por institucionalización no nos referimos a su aceptación o a una escolarización masiva, sino a la interpretación o a la asignación de una función –incluso al sentido que tiene- a la escuela en una sociedad concreta. En *El crisantemo y la espada*, su estudio de la cultura japonesa, Ruth Benedict (2003: 41-42) mantenía que cualquier encuesta o recopilación de datos carecía de valor si no se tenía en cuenta que las sociedades podían dar un valor o un sentido muy distinto a las instituciones sobre las que se preguntaba. Benedict exponía el caso de lo que quería decir la democracia para los japoneses y lo mismo hay que saber del sistema escolar en nuestros dos países. No obstante, hay una diferencia fundamental: la muestra de familias no es representativa, el método no es el adecuado y por ello no se puede hablar de un sentido mayoritario o compartido ampliamente respecto de la escuela y de que nos encontráramos con una institucionalización general en un sentido u otro. Además, si en las dos regiones que estudiamos el acceso a la escuela era bastante elevado, no era universal, de manera que pese a estar muy presente, para una parte de la población no rige cotidianamente la organización de su vida social, como sí lo es el proceso de educación o de socialización dentro de las sociedades africanas que estudiamos y que serviría de contraste con el sentido de la escolarización.

Ahora bien, el hecho que justifica la investigación, naturalmente relacionado con lo que acabamos de exponer, es la carencia de estudios de este tipo que tengan en cuenta la parte más subjetiva de la escolarización, desde el sentido o los motivos de la escolarización a los distintos elementos que intervienen en la toma de decisiones educativas, así como el posible origen de todo ello y las diferencias entre familias que dan lugar a este componente de las pautas. Dos capítulos atrás veíamos que son bastante numerosas las investigaciones sobre todos los factores que condicionan la escolarización. Desde este punto de vista, quizás es exagerado afirmar que la investigación sobre la demanda escolar permanece embrionaria (Lange, 2006), pero no tanto si nos aproximamos desde otros métodos y enfoques. Frente a cierto determinismo y a la frialdad de aquel tipo de estudios, desde hace años se ha señalado (Foster, 1980) que una de las carencias de la sociología de África (más concretamente del estudio de las desigualdades escolares) era la escasez de investigaciones cualitativas (aunque habla más precisamente de antropológicas) sobre las circunstancias que rodeaban las decisiones escolares en el ámbito familiar y los factores que las condicionaban, ya fueran el cálculo económico, el estatus de los distintos hijos, el sistema de parentesco o los valores propios de los distintos pueblos y familias en torno a la escolarización. Dos décadas más tarde, Bommier y Shapiro (2001), desde el ámbito económico, insistían en la necesidad de conocer las motivaciones que tienen los padres africanos para escolarizar a sus hijos y los procesos de decisión en el seno de las familias (que pueden incluir conflictos a causa de las distintas motivaciones de sus miembros), a la luz de las deficiencias de ciertas teorías económicas para explicar lo que se llama las inversiones educativas familiares en unos

contextos donde las pautas de actuación no son necesariamente las mismas. Como veremos en el siguiente apartado, fundamentalmente las orientaciones más económicas no cuentan, por la dificultad de sus medición y de inclusión en sus modelos, variables como las motivaciones o las actitudes de padres e hijos. Dicho de otro modo, estas afirmaciones y otras más generales (Lange y Martin, 1995; Lange, 2006) tratan de expresar la idea de que el estudio del acceso a los distintos niveles escolares en África no puede ser, como tampoco en otras zonas, el estudio de un proceso mecánico dependiente del sistema educativo y de ciertas condiciones de vida material de las familias de los adultos, una dialéctica entre oferta y demanda, sino que en el mismo intervienen una serie de elementos relacionados con una dimensión subjetiva de las familias (de padres e hijos) respecto del sistema escolar y del valor de la formación. Al respecto, dado que este campo o ámbito de estudio podría afrontarse desde varias perspectivas, ha de incidirse en la más social y sociológica, en una dimensión comprensiva y subjetiva que tiene componentes, es resultado y da lugar a la interacción social, lo que permita a la vez comprender las diferencias que encontramos entre familias, con similares o diferentes características, desde dicha perspectiva sociológica.

Si el fin de la orientación cualitativa que pensamos dar a esta investigación es describir la escolarización y comprender el sentido de este proceso entre los Ewe y los Asante de un modo un poco distinto, con este planteamiento se corre el peligro de caer en una serie situaciones y errores que hay que tratar de evitar. En primer lugar, el que la comprensión y la explicación sean complementarias no significa que el análisis de las entrevistas haya de ser una simple ilustración de cómo se materializa el efecto de algunas de las características y prácticas sociales que se describían en el capítulo 4 ni un complemento a este tipo de estudios a través del cual se añadirían aquellos elementos (las motivaciones, las actitudes, las preferencias o la capacidad manifestada de esfuerzo de alumnos y padres) que no se incluían por no poder medirse. En el extremo contrario, no es cuestión de descubrir e interpretar voluntades, deseos o procesos de pensamiento que no se pueden recoger a partir de las entrevistas, si es que existen. Por otro lado, los elementos o normas de la perspectiva cualitativa que acaban de apuntarse -aparentemente poco rígidas y que permiten cierta libertad a la hora de plantear los objetivos, las hipótesis y formular y reformular conceptos o matizar teorías al mismo tiempo que se analiza la información ordenada a partir de ideas derivadas de aquéllas- y que la principal fuente de información sea un conjunto de entrevistas no representativas, no han de llevarnos a la descripción anecdótica, a la acumulación de historias o a la disipación y divagación alrededor de unos temas. El objetivo es la comprensión de unas acciones sociales pero igualmente se trata de relacionar una serie de características con un hecho como es la escolarización o no en unos lugares y unos momentos y circunstancias concretos. Por ello, por el carácter de introducción o exploratorio de la tesis y porque nos referimos sobre todo a los ciclos escolares básicos (primaria y primer ciclo de secundaria) en unas regiones donde la escolarización es relativamente elevada, el objeto de estudio y las conclusiones pueden parecer obvias o evidentes y no extrañar nada, de manera que parezcan un aportación escuálida al conocimiento sobre este tema y a la posibilidad de presentar algún tipo de propuesta política. Se puede rechazar esta crítica recurriendo a la autoridad de

quienes han defendido que intentar explicar lo que parece evidente es valioso en tanto que así se desmiente lo obvio y se destaca lo que realmente vale la pena: Lucy Mair (1988: 105) recuerda, a través de una cita de un trabajo de J. Goody, un principio de Malinowski, según el cual “es valioso constatar lo evidente” y Eiser (1989) inicia su manual de psicología social con una reflexión acerca del análisis de las experiencias cotidianas y del avance científico que se produce justamente cuando se intenta explicar lo que parece obvio. No obstante, el que se detecten unas tendencias o pautas más o menos universales respecto de la escuela, cosas que sucedan de modo más o menos similar en países africanos y europeos es en sí una aportación, por muy relativa que sea su importancia, pero es también en estos aspectos más elementales donde se aprecian las particularidades de un fenómeno como la escolarización en África y se llama la atención sobre aspectos no considerados hasta ese momento. Ello ocurre cuando se estudian los problemas del sistema educativo y los de las familias, con sus circunstancias, sus objetivos, valores e incluso el modo de expresión, todo lo cual, a la vez, puede venir condicionado por la existencia de un discurso, unas ideas y unas prácticas sobre la educación consideradas socialmente legítimas.

El capítulo se dividirá en tres apartados más. A continuación, se estructurarán de modo más preciso los objetivos del capítulo y las principales preguntas o cuestiones de investigación. La perspectiva cualitativa no exige estrictamente que se formulen hipótesis, pero sí han de trazarse algunas líneas que orienten la descripción y el análisis sucesivo. Por ello, comentaremos algunos trabajos que nos han servido de referencia, las principales teorías que han propuesto explicaciones a la demanda educativa en África así como la concepción que tienen del proceso de toma de decisiones educativas y, sobre todo, se definirán los hechos y conceptos que se utilizarán para la exposición de la información recogida en las entrevistas. Este será justamente el siguiente apartado. El capítulo se cerrará con la identificación de las pautas de escolarización y de los elementos más destacados de éstas.

2. Precedentes, conceptos y teorías relativos a la demanda y a pautas de escolarización en África

El objetivo de preparar una especie de marco teórico relacionado con la demanda educativa es un intento de ordenar y presentar la descripción sociológica de los distintos modos en que familias distintas de dos pueblos de dos zonas de África escolarizan a sus hijos. En general, se han señalado una serie de factores –resumidos por su relación con la oferta y la demanda escolar– que influyen en el acceso o la exclusión de la escuela, situaciones que a la vez presentan numerosas variantes (Lewin, 2007): i) la existencia de unas infraestructuras y una administración de las mismas, ii) las características y recursos de las familias o de los responsables de la escolarización, entre los que se incluyen los aspectos más materiales y otros relacionados con sus preferencias y valores o la propia percepción de la capacidad de actuar e influir en el desarrollo de la educación (todo lo cual se sintetiza con el concepto de capital cultural), iii) la disposición al estudio y la inteligencia o capacidad del alumno, sin excluir que ellos esté vinculado con el anterior grupo de factores, iv) Lewin (*id.*) añade que es básico para conocer la escolarización, la percepción general o comunitaria que se tiene de la escuela, es decir, el nivel hasta el cuál se valora como una institución que valga la pena frecuentar, ya sea por la simple existencia de un

material adecuado o por los resultados de la escolarización y, v) factores comunitarios, desde los recursos financieros y materiales que se pueden movilizar hasta los rasgos sociales y políticos que podrían traducirse en un mayor o menor apego o aprecio de la escuela.

Recuperando los capítulos anteriores, hasta el momento tenemos información más o menos válida de la oferta escolar en las zonas de Ghana y Togo y del efecto de una serie de características familiares, individuales e incluso comunitarias, aunque éstas en bastante menor medida, sobre distintos momentos o situaciones de escolarización. A partir de ahora nos vamos a centrar un poco más en la parte más subjetiva de la escolarización, la relacionada con las expectativas y preferencias, los valores y las actitudes y, sobre todo, la disposición a actuar, con o sin coherencia, respecto de estos factores o la manera como éstos se reflejan en una serie de acciones y decisiones que, teóricamente, se han de tomar para lograr unos objetivos, si es que éstos aparecen de verdad, lo cual es uno de los temas que tocaremos.

Existen investigaciones y publicaciones que han servido de precedentes y que, pese a tratar distintos temas, tienen en común el rasgo de tomar en consideración el punto de vista de los implicados, ya fueran padres o alumnos, y una orientación cualitativa. Puede que el más pionero, aunque justamente su perspectiva no fuera cualitativa, sea el conocido estudio de Foster (1965) sobre la formación profesional en Ghana y las preferencias y expectativas académicas de los alumnos de secundaria. Las conclusiones destacaban el realismo de estos alumnos en cuanto a sus expectativas y, sobre todo, el contraste entre sus preferencias por los estudios académicos y los planes educativos oficiales, que promocionaban la formación profesional, presentada como la rama del sistema educativo que más había de contribuir al desarrollo económico del país. Con la investigación de este hecho, conocido normalmente con el título del artículo, la falacia de la escuela vocacional, se pretendía constatar la mayor importancia de la demanda, de las preferencias de los alumnos –que valoraban las opciones educativas según las posibilidades de trabajo que ofrecían y la más apreciada era la académica, aunque supieran que era complicado y no garantizaba nada-, frente a la oferta a la hora de desarrollar un sistema educativo. Tres décadas más tarde, King y Palmer (2002) recuperaron el tema, el país y el tono de la investigación y llegaron a conclusiones similares, comentadas por el propio Foster (2002). Además, se trasladaba la principal idea que surgía de estos estudios: el peso mayor de la valoración de la educación por parte de padres y alumnos a la hora de explicar la asistencia o ciertas tendencias escolares. Esta idea se trasladaba al análisis crítico de los principios y los resultados de algunos de los proyectos educativos internacionales, en concreto el de la escolarización primaria universal, recomendado desde el ámbito político o de la oferta por decirlo de algún modo, y que supone que las familias van a reaccionar automáticamente a lo que se les dice que es positivo para ellos.¹⁸⁷ Además, dentro del conjunto de

¹⁸⁷ Este último aspecto se expone con más detalle en Palmer (2006) tomando de nuevo como ejemplo Ghana. Por otro lado, un estudio en la misma línea es el de Peil (1995), de título también explícito pero con una orientación cualitativa y trabajo de campo en Madina, un barrio de Accra. Tomando como punto de partida la reforma del sistema educativo de 1987 y sus orientación vocacional o profesional, las conclusiones no son muy distintas de las ya expuestas: al margen del valor social de la educación, son las expectativas laborales (y el prestigio y el poder que dan ciertos oficios o puestos de trabajo) y no la oferta educativa ni

estudios de Foster y Clignet de segunda mitad de los sesenta, ya se hacía la distinción, muy clara tanto en su expresión como en la conciencia que de ella mostraban los implicados, entre las preferencias (el nivel o el ciclo de estudios que quisieran seguir y, sobre todo, el trabajo que les gustaría tener) de los alumnos de secundaria y sus expectativas, aquello que realmente creían que iban a hacer tanto en uno como otro ámbito y que normalmente se encontraba por debajo de las preferencias. Esta distinción, tan cotidiana, entre realismo e idealismo, entre lo que podría ser o no, aparece constantemente en las entrevistas que hicimos y será uno de los aspectos que destacaremos en los siguientes apartados.

Desde otro enfoque, el artículo de Marc Le Pape y Claudine Vidal sigue siendo uno de los trabajos más citados en investigaciones similares a ésta.¹⁸⁸ Como indica su título, se trata de una descripción, al hilo de las trayectorias escolares y vitales de “Jacques”, de sus hijos y de algunas otras personas, del funcionamiento del sistema educativo en Costa de Marfil y de ciertas prácticas escolares. De un lado, cosa presente desde el título, se muestra lo que significa la escuela –a partir del ciclo de secundaria superior- para las familias de esta pequeña burguesía de Abidján, aunque no hay una teoría o una clasificación de clases sociales que sirvan para identificar este grupo: es el único medio de promoción social, el único modo de tener acceso a ciertos puestos de trabajo o negocios (normalmente vinculados en mayor o medida al funcionamiento del Estado, o sea, cuadros en sus distintos niveles, desde alto funcionario a profesor de CEG, por ejemplo) que van a permitir mantener una cierta posición social o una movilidad ascendente, de ahí que haya que mantenerse dentro del sistema educativo “a cualquier precio” en un contexto de lucha o competencia feroz entre familias de la misma o de distintas clases. Es a partir de estos objetivos, claros al menos en su planteamiento más esencial, que familias o personas concretas ponen en marcha todo tipo de sus recursos disponibles o se las ingenian del modo que sea para conseguir mantenerse y avanzar dentro del sistema educativo. Con otras palabras, es la puesta en marcha de las estrategias educativas, que incluyen el paso por distintos tipos de escuela, la confianza de hijos, repeticiones, abandonos y reentradas escolares y sobre todo el uso de procedimientos oficiosos paralelamente a los oficiales. A lo largo del artículo aparecen temas que serán recurrentes en investigaciones posteriores. Uno de ellos es la materialización del sistema educativo como espacio de una lucha de clases, o mejor dicho, de distintas fracciones de una clase o grupo, la burguesía urbana, para el acceso a unos títulos, con una evidente carga de prestigio, que permitan alguna posibilidad de llegar a ocupar ciertos puestos y disfrutar con la ostentación que ello suponían (La Pape y Vidal, 1987: 66) Esta dinámica no era una novedad de aquellos años 80, pero se había agudizado por dos razones. En primer lugar, como señalan los mismos La Pape y Vidal y Lange y Martin (1995) a partir de comienzos de los 80 se produce un deterioro de la condición de estudiante (alumnos de liceo y universidad), que pasa de ser una situación privilegiada a una vida muy sacrificada para quienes no disponían de medios: a

los discursos relativos a la importancia de tal o cual sector o rama escolar las que condicionan las decisiones escolares, incluso si éstas son más o menos conscientes de que tanto llegar al nivel escolar preferido como conseguir un trabajo acorde a su nivel es muy complicado.

¹⁸⁸ “L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan”, *Actes de la recherche en sciences sociales* (1987, vol. 70, n° 1).

raíz de la crisis económica de finales de los 70 y los planes de ajuste estructural, se suprimen becas y otras ventajas que tenían los estudiantes de liceo para sus estudios o para acceder a la universidad a la vez que se endurecía el proceso de selección, lo cual suponía al abandono o la búsqueda de cualesquiera medios o mecanismos para continuar estudiando. Paralelamente, la reducción del empleo público, principal salida laboral de bachilleres y universitarios, hecho propio de cierta lógica clientelista o neopatrimonial que caracterizaba el funcionamiento de los estados africanos, provocaba la devaluación de los títulos y obligaban a una acumulación, con rasgos credencialistas, de los mismos que, dadas las condiciones de financiación y de acceso a los niveles superiores, exigían el recurso a procedimientos de distintos tipo. En general, La Pape y Vidal se refieren a éstos como vías officiosas de acceso y permanencia en los ciclos post básicos del sistema educativo y es la parte que más destacan y ejemplifican. Se trata de una serie de prácticas –que Proteau (2003), por ejemplo, describe con más detalle y que no conocimos expresamente en Ghana y en Togo, quizás por centrarnos en la primaria y en el primer ciclo de secundaria, aunque cuando hablamos con algunos estudiantes de liceo o comentamos casualmente este tema nadie negó su existencia e incluso contaban caso concretos- cuyas principales manifestaciones eran y son los “*recrutements parallèles*” o matriculaciones paralelas y el uso o tránsito de los “*couloirs*” o pasillos donde trabajan personas influyentes. Las primeras se producen normalmente en los casos en los que un alumno, por repetición de curso o suspenso de examen oficial, corre el peligro de perder su plaza en un centro público y algunas pequeñas ventajas que ello pudiera suponer y él mismo o sus padres optan por ciertas formas de soborno, ya sea con regalos o en dinero efectivo, para no perder una plaza o lograrlo en otro centro público o incluso en uno privado que, gracias a los contactos de sus propietarios, permitirían tanto proseguir los estudios como poder retornar al sistema público y entrar en la sección académica deseada. En cambio, la utilización de los “pasillos” no está tan relacionada con el surgimiento de un problema como con la resolución de un trámite administrativo o con la concesión de alguna ventaja (una beca, una plaza en un centro concreto), compra de títulos o preguntas de exámenes incluidas, que se consigue a través de contactos y de los regalos que facilitan que así sea. En pocas palabras, formas muy parecidas de corrupción en el ámbito del sistema educativo. Es precisamente este último aspecto –prácticamente un todo vale para permanecer en la escuela- en el que quieren incidir los autores: frente al universalismo, el trato igual que se le supone a una institución como un sistema de enseñanza, las mismas prácticas que tienen lugar en otros sectores entre aquellos que quieren conseguir poner en marcha un proyecto o un negocio agrícola, artesanal o comercial. En fin, el sistema escolar no se estaba institucionalizando como un terreno con reglas distintas al funcionamiento de amplios ámbitos de las sociedades africanas y con unos claros efectos incluso en la vida cotidiana.

Sin relación directa con lo que se acaba de decir, pero sí con la existencia de prácticas propias, pero no exclusivas, de las sociedades africanas, vale la pena señalar que algunos estudios se han ocupado del tema de la magia o el fetichismo dentro de la escuela o, mejor dicho de la relación entre estos dos ámbitos, que representan dos formas de entender el mundo. De una parte, la magia se ha usado como un instrumento más para conseguir ciertos objetivos (aprobar exámenes fundamentalmente)

dentro del proceso de escolarización, sin que exista contradicción entre los valores que teóricamente se asignan a una institución que trasmite unos conocimientos científicos de un modo racional y este tipo de prácticas. Además, en ocasiones el fracaso escolar se explica como resultado de ataques o del uso de la brujería por parte de algún enemigo de las personas cercanas al estudiante (problemas dentro de la familia extensa, por ejemplo). Los artículos de Gibbon (1974 y 1979), sobre la relaciones entre los estudiantes de secundaria de varios lugares de Costa de Marfil y la organización social y las creencias de la comunidad de sus pueblos de origen, el trabajo de Dumont (1982) sobre el recurso a prácticas fetichistas contra el fracaso escolar y el testimonio personal de Coulabor (1982) recordando la utilización a la brujería para hacer pagar a un maestro el maltrato que infringía a los alumnos y las desavenencias que provocaba con la comunidad son cuatro ejemplos de esta perspectiva, que apunta hacia cierta convivencia o complementariedad entre ambas facetas. Además, otros temas u orientaciones planteadas a menudo (aparece mucho por ejemplo en novelas o relatos de las primeras décadas de la independencia) son el de la existencia de un enfrentamiento entre estas dos formas de entender el mundo y el de la lucha y la marginación o ensalzamiento, según el entorno, de quienes siguen una u otra concepción del mundo. No conozco investigaciones recientes, pero el propio Gibbon (*id.*) describía que existían, por parte de los estudiantes, un resto de explicación mágica del mundo (sobre todo en lo que se refiere a la búsqueda de las causas del éxito o del fracaso escolar), y un respeto de la comunidad hacia quienes estaban estudiando (incluso los que finalizaban el primer ciclo de secundaria), ocurriendo que siendo relaciones conflictivas, había una cierta convivencia, aunque difícil, entre dos mundos o dos formas de interpretarlo.

Hace falta ahora retomar el artículo de La Pape y Vidal (1987) – que concluye precisamente con una referencia al papel de la magia y el fetichismo en la escuela por la primera vertiente comentada, la relativa a su uso para lograr el éxito escolar o la interpretación que a veces se hace del fracaso como consecuencia de un “ataque” externo dentro de la dinámica de la lucha escolar entre clases, familias o incluso dentro de las familias- porque es el primero, hasta donde sé, en el que se utiliza el concepto de “estrategia” escolar o familiar para estudiar las dinámicas de la escolarización en un país africano. No hay en el texto, sin embargo, una definición que permita entender y extender este concepto o aplicarlo con más o menos detalle a investigaciones como la nuestra, pues se supone que estrategia escolar es precisamente lo que ahí se describe, el modo cómo las familias -o una, la de Jacques- se las arreglan para escolarizar a sus hijos en un contexto determinado y a partir de un objetivo vago y claro a la vez, el de continuar la escolarización a cualquier precio, ya que ésta es el único medio accesible de movilidad social ascendente. Casi una década más tarde apareció una recopilación de investigaciones, en una línea similar, que nos han servido también de referencia.¹⁸⁹ La presentación de los editores muestra la concepción teórica de aquello que se presente estudiar. A la hora de definirlo, el problema que surge es que no se diferencia claramente de qué fenómeno se trata, cuáles son sus componentes para identificar

¹⁸⁹ “Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne”, *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3), 1995, editado por M.- F. Lange y J. Y. Martin.

su existencia y los modos de interpretarlo o las variables que las condicionan, como si todo fuera la misma cosa, de manera que parece que cualquier manifestación de la demanda escolar fuera resultado de una estrategia escolar. A partir de una referencia (Langouët et Léger, 1991, citado por Lange y Martin, 1995) se considera que una estrategia (escolar) es sencillamente la elección de, entre los medios disponibles, aquellos que van a permitir alcanzar un objetivo, lo que supone una cierta capacidad de distinción y de anticipación. En el contexto escolar, el número de hijos que van a escolarizarse, la elección de unos de entre ellos si fuera necesario, el tiempo de escolarización o el tipo de escuelas serían algunos de los componentes de estas estrategias (Lange y Martin, 1995: 568). Otra cosa es, además, el modo de estudiar estos hechos e incluso de explicarlos: si hay mayor o menor conciencia de la acción, si son resultado de elecciones individuales libres (estrategias escolares como prácticas de consumo individual) o si se puede hablar de estrategias colectivas o, mejor dicho, condicionadas por la pertenencia a un grupo social; o bien cómo afectan las características de las familias, las infraestructuras e incluso el conocimiento de la oferta escolar. Efectivamente, a partir de estos criterios se pueden identificar trayectorias, acciones, formas de organizar los recursos que se tienen y cualquier otra manifestación de la dialéctica escolar entre la oferta y la demanda, pero no estoy seguro de que a cada una de ellas se le pueda llamar estrategia escolar de personas, familias, clases o etnias. Los artículos que aparecen en el número citado, por ejemplo, son tan diversos que hacen difícil identificar los puntos en común que tienen y extraer una idea más o menos precisa de si por estrategia educativa se pueden entender situaciones tan heterogéneas. Así, aparece un estudio, citado en el capítulo anterior, dedicado al valor que dan y la relación que mantienen los Maasai de Tanzania con el sistema educativo estatal en relación a su forma de vida (Bonini, 1995); otros están dedicados a los ajustes entre el sistema educativo estatal, las escuelas y la organización social de países y ciudades mayoritariamente musulmanes o a las luchas escolares de las familias burguesas de Abidján (Proteau, 1995) y otros son estudios (Pilon 1995) de los factores determinantes de la escolarización como los que veíamos en el capítulo 3 o incluso análisis de los proyectos de políticas educativas en Togo.

Al margen de lo más o menos adecuado que sea un término o de lo estricto que se quiera ser, asunto al que volveremos de inmediato, existen dos investigaciones -las cuales (Proteau, 2003, y Gérard, 2003) ya se avanzaban en la publicación citada-, que, utilizando explícitamente el concepto de estrategias educativas, nos han servido de referencia, aunque ni el contexto ni los objetivos sean los mismos. El trabajo de Gérard se centra en los procesos de institucionalización, legitimación o incluso apropiación del sistema educativo estatal en Malí, país mayoritariamente musulmán, donde la organización social está muy ligada a la religión, incluido el ámbito de la educación, -entendida como socialización-, en el que es amplia la presencia de medersas y escuelas coránicas. En este contexto, detecta y describe las oscilaciones dentro de los procesos arriba señalados y cómo los valores diferenciados que se atribuyen a un tipo u otro de enseñanza, tanto dentro de las familias como entre el Estado y la sociedad, dan lugar a distintas estrategias -aunque parece que Gérard parece que prefiere hablar de prácticas- escolares. A través de estas prácticas se reflejan la necesidad y el valor que se atribuye a los conocimientos que da la

escuela –como el saber leer o incluso la posibilidad de acceder a trabajos prestigiosos- al mismo tiempo que generan cierta desconfianza por oposición, aunque parece mejor hablar de complementariedad, a la cohesión social que se intenta conseguir a través de la educación islámica. Adjuntando a estos diversos valores y actitudes, las restricciones y objetivos materiales. Gérard describe dos tipos de estrategias que se combinan y que tienen que ver, la primera, con los itinerarios que puede seguir un alumno o distintos hijos de una misma unidad familiar y la segunda con el tipo de escuela a la que se acude. Así, empezando por estas últimas y que pueden referirse tanto a distintas persona como a una misma a lo largo del tiempo, encuentra estrategias simples (una misma escuela a lo largo de la trayectoria escolar), mixtas (cambios de escuela dependiendo de la persona y de los ciclos) y plurales, en las que se combinarían las dos anteriores. En cuanto a las estrategias relacionadas con los itinerarios, aunque más bien se podría plantear que estas citaciones son el resultado de distintas prácticas escolares, distingue entre las escolarizaciones continua, alterna o discontinua (abandonos y reentradas en la escuela), esporádica y “de parada”, bastante explícitas todas ellas excepto la última que se refiere a situaciones en las que se abandona la escuela antes de finalizar un ciclo.

Por lo que hace al estudio de Proteau (2003), el contexto y el enfoque son distintos al de Gérard y contiene paralelismos con el artículo de La Pape y Vidal, pues, como indica su título, es una investigación sobre las luchas sin cuartel de las fracciones de la burguesía (si bien no aparece una distinción clara de las mismas, salvo algunas referencia al trabajo de los padres) de Abidján, en Costa de Marfil, para acceder a los niveles escolares superiores o a ciertos centros y obtener los títulos o diplomas que les permitan ascender socialmente o conservar el estatus y el prestigio de su familia. Con una explícita orientación en la línea de las nociones de Bourdieu, se describe cómo, pese a la devaluación de los títulos a raíz de la pérdida del vínculo clientelista o patrimonialista y de la pérdida de estatus de la condición de estudiante –cuyo prestigio se fundaba en sí misma y ahora sólo se conserva por oposición a los desescolarizados, que en la prensa aparecen tratados como una masa de vagos peligrosos-, las familias de distintos estratos sociales, aunque no las más pobres, utilizan todos los recursos disponibles para, dentro de una lucha desigual, mantenerse y avanzar dentro del sistema escolar (fundamentalmente a partir del segundo ciclo de secundaria, es lo que llama “encarnizamiento escolar”) porque un título concreto no garantiza nada (“hay que tener fe en la escuela” declaró uno de los padres entrevistados) pero que, complementado con otros recursos, abre más posibilidades. Es una lucha en la que se manifiestan los componentes material y simbólico de la escolarización y en la que vale todo, fuera y dentro de la escuela: desde cualquier práctica de corrupción relacionada con los “pasillos” que antes describíamos hasta las mentiras, humillaciones y desprecio por pertenecer a una clase social o venir de familias concretas o incluso acusaciones a algunas alumnas de seducir o provocar a profesores y alumnos a cambio de ayuda, de aprobados o de títulos o el recurso a prácticas de brujería.

A partir de aquí se clasifican y se convierten en estrategias las prácticas escolares que llevan a cabo los distintos sectores de la población, aunque se centre más en unas clases o fracciones concretas, lo que precisamente da pie a plantear dos cuestiones alrededor de estos temas de investigación: hasta

qué punto son las clases sociales los agentes, los que ponen en práctica las estrategias y cómo, al margen de los recursos que activan, los objetivos o preferencias de estas distintas clases –más allá de conseguir un título- son diversas y van cambiando a medida que se cubren o no las etapas de una trayectoria escolar. Ahora bien, sí parece claro que las estrategias son distintas. En primer lugar, las clases populares, más que estrategias, siguen trayectorias erráticas, mientras que los sectores más pobres y con pocas perspectivas recurren (si son musulmanes) a las escuelas coránicas. En cambio, la pequeña y la media burguesía recurren a diversas opciones o prácticas: una de éstas consistía, aunque parezca paradójico, en la movilización por parte de las familias de todos sus recursos sociales y económicos desde la legalidad, siguiendo los trámites pertinentes; que el alumno obtuviera buenos resultados permitía lograr una continuidad escolar por mucho esfuerzo que supusiera a las familias; en cambio, dado que el objetivo es la escolarización cueste lo que cueste, en caso de fracaso podía ponerse en marcha una estrategia de evitación de la exclusión en la que entraban en juego prácticas oficiosas, negociaciones para obtener una plaza (los reclutamientos paralelos) o el recurso continuo de pasar de escuelas privadas a públicas y viceversa. Otra de las opciones consistía en la elección de la escolarización de sólo alguno de los hijos, estrategias que privilegian como las llama aproximadamente Proteau, que pone el ejemplo de la preferencia por los chicos: todo con la intención de que los elegidos lleguen a obtener los títulos o diplomas que han de permitir el ascenso social o al menos el mantenimiento. Por último, la burguesía con más recursos –altos funcionarios por ejemplo- utiliza estrategias de distinción frente a estos ataques o intentos de invasión de un espacio escolar que se considera propio, estrategias basadas en la carga simbólica, el prestigio del acceso y de los títulos que se obtienen en ciertas escuelas. Así, se persigue la reproducción de la trayectoria de los padres por parte de los hijos incluso si ello implica sostener una escolarización llena de dificultades y el mantenimiento de un estatus escolar instrumentalizando el acceso a los distintos tipos de centros, ya sean privadas exclusivas que se convierten en más selectiva a medida que ven amenazado su prestigio o por la apropiación de los liceos públicos más prestigiosos. Finalmente, dentro de estas estrategias en que lo público y lo privado se confunden, la lucha por las subvenciones o becas es uno de sus elementos principales.¹⁹⁰

Los casos, los ejemplos y las clasificaciones que acaban de describirse deberían ser un punto de partida o una orientación de lo que se puede hacer aquí, pero creo que es necesario puntualizar qué es lo que se quiere estudiar. Ello implica matizar la idea de las estrategias educativas, ya que si es un modo válido de acercarse o de interpretar las decisiones y las acciones escolares de las familias africanas, no me parece que todas estas (las de las familias ewe y asante) sean estrategias educativas. En realidad, desde la primera lectura de las entrevistas, hechas con la idea de encontrar estrategias educativas entre los ewe y los asante, se empezó a ver que no iría bien, que quizás no era lo adecuado buscar estrictamente unas estrategias. Se podía caer en errores metodológicos importantes si se alargaban los conceptos para adaptarlos a la realidad (Sartori, 2002) o si se forzaban ciertas interpretaciones de lo que

¹⁹⁰ Un trabajo similar, que también podemos tomar como referencia en tanto que se basa en el estudio del valor de los diplomas y títulos y en la lucha por conseguirlos, es el de Ngoy (1989) situado en el antiguo Zaire, ahora República Democrática del Congo.

se nos decía o lo que veíamos con el fin de, tratando de ajustarlo a un marco teórico previo, describir cosas que en realidad no existían (Flick, 2004). De un modo u otro, el resultado sería un intento de clasificación del que en realidad sólo obtendríamos los “perros-gatos”, de los que habla Sartori (*id.*), aunque sea pensando en investigaciones comparativas, o sea, categorías que no serían ni una cosa ni la otra. Tampoco ayuda mucho el hecho de que las definiciones que dan esas investigaciones de estrategia sean poca precisas y que, en realidad, dicha definición se vea condicionada por los comportamientos o los resultados que tratan de explicarse, de modo que las estrategias son finalmente aquello que se describe. Se puede recurrir a otras referencias para tener las cosas un poco más claras. Como, obviamente, es un concepto sociológico no sólo aplicado a estos contextos, se ha definido una estrategia o estrategias como modos típicos de usar recursos para la consecución de unos objetivos (en este caso escolares y esto implica muchas veces que la escolarización es tanto un fin como un medio a través del cual se espera obtener otros objetivos) teniendo en cuenta los cambios del entorno y suelen ser decisiones que se toman como resultado de costumbres, rutinas, cálculos racionales o una mezcla de todo (Carabaña, 1993), aunque quizás el término parece hacer prevaler su último componente. Recuperando la presentación de Lange y Martin (1995), ahí se añade que en todas las estrategias deberían aparecer unos componentes de finalidad, unos objetivos más o menos claros, y cierta capacidad de anticipación. Al mismo tiempo deberían existir unas posibilidades y alternativas de elección y el conocimiento de estas posibilidades, es decir, que no hay estrategia sin posibilidad de elección o que ésta se encuentra limitada. Además, como se vio con la investigación de Proteau y, en menor medida, con el de La Pape y Vidal, las estrategias educativas tenían un carácter competitivo, casi “táctico”, que manifestaban una lucha entre personas, familias e incluso clases sociales para mantenerse y avanzar en el sistema educativo, vía para a los puestos más importantes dentro de sus sociedades. Algunos de aquellos elementos se encuentran presentes y reflejados en lo que nos dijeron las familias, pero no estos últimos, ya que, posiblemente porque nos centramos en la educación primaria o básica, este componente de lucha o de competición social no aparecía, no se reflejaba en lo que nos decían o no supimos preguntarlo, ya que, salvo alguna idea sobre las escuelas privadas que pudiera entenderse en este sentido, las decisiones escolares se planteaban dentro del ámbito familiar, independientemente del resto de familias. Quiero decir que las decisiones, acciones y los resultados tenían un valor por sí mismos. En este aspecto, quizás las estrategias que clasificaba Gérard (2003) estarían más cercanas a lo que encontramos en Ghana y Togo, en las que la situación propia de cada familia y a las vinculaciones entre la organización de la sociedad, la religión y el sistema educativo.

Por estas razones, creo que el término de pautas (incluso el de prácticas) de escolarización, aunque puede ser más abstracto y amplio que el de estrategia y siendo consciente de que en el fondo con los conceptos pocos claros se puede jugar y dar el significado que se quiera, se ajusta mejor a lo que se intenta hacer: identificar y entender las decisiones o acciones o escolares de los padres, lo que incluye las prácticas cotidianas, los motivos (expresados por los padres) de estas decisiones y los planteamientos e ideas generales que las familias ewe y asante tienen respecto de la escolarización y que pueden estar

más o menos relacionadas con las acciones o los resultados. La combinación o interacción constante de estos hechos es lo que nos permitiría definir e intentar encontrar el sentido a las pautas de escolarización. A decir verdad, estamos un poco como al principio, porque las pautas no tienen una definición, sino que creemos que son lo que va a describirse a lo largo del capítulo. Ahora bien, el punto de partida ha de ser el estudio de los que creemos que son sus elementos y aquello que puede dar lugar a dichas pautas o prácticas. Con otras palabras, a partir de las entrevistas nos interesa conocer y estudiar lo siguiente:

i) Naturalmente, hay que empezar por la situación escolar de los hijos de las familias o de las personas bajo la responsabilidad de unos padres (recuérdese el capítulo anterior) y las decisiones o acciones que se han tomado para llegar a tal situación, sea definitiva o transitoria. Básicamente nos interesan tres tipos de acciones. Por un lado, si se ha empezado o no la escolarización, si se ha abandonado, el curso al que se ha llegado, el momento del inicio de la escolarización, si se han producido abandonos temporales o repeticiones. Por otro, las diferencias de escolarización que puedan existir entre las personas de las que la familia es responsable y, por último, el tipo o los tipos de escuela en los que se desarrolla la escolarización (aspecto en el cual el contexto u oferta ha de tenerse en cuenta). Tan importante como esto es conocer los motivos por los cuáles los padres han tomado algunas de esas decisiones, especialmente las “negativas” (no escolarización, abandono,...) y las prácticas más cotidianas que tienen que utilizar para escolarizar a sus hijos: cuáles son sus principales gastos, cómo los financian, cómo distribuyen sus medios y el recurso a prácticas sociales como la confianza o incluso el recurso al trabajo infantil. La valoración, el sentido y las actitudes que los padres tienen hacia el sistema escolar tal como la manifiestan, así como los conocimientos que muestran de su funcionamiento y la complejidad del discurso con el que transmiten estas ideas. A este conjunto de aspectos más o menos subjetivos lo llamaremos cultura escolar, aunque más por comodidad, cuando hablemos en general, que por precisión. Paralelamente, y relacionado con ello, deberíamos conocer los objetivos, preferencias, expectativas y prioridades educativas que establecen, así como las razones que ellos mismos dan para explicarlos.

ii) Si el primer conjunto de hechos que nos interesan tienen un carácter material, a la hora de entender las pautas de escolarización es imprescindible conocer la parte relacionada con las ideas educativas de los padres, al conjunto de las cuáles podríamos llamar “cultura escolar”. Ello incluye los objetivos, preferencias y expectativas de los padres (y no tenerlas es tan significativo como tenerlas) y, sobre todo, los factores que, desde su punto de vista, influirán para que estos planes educativos puedan cumplirse. La investigación sobre hechos hipotéticos carece de justificación, pero es así como podemos llegar a ver aquello que dificulta o favorece las decisiones de los padres, lo que tienen en cuenta. Y ello permite que nos acerquemos a las actitudes o disposiciones no tanto ante la escuela sobre como el proceso de escolarización en sí. Esto se complementaría con las motivos que expusieron los padres para explicar ciertas decisiones y podríamos ver las formas de actuar ante los diferentes situaciones escolares que pueden surgir. Dentro de este ámbito que sería el de las culturas escolares es igualmente imprescindible,

aunque sea un terreno resbaladizo, tener una idea de las actitudes de los padres ante la escuela misma, cuál es su papel como institución, qué esperan de ella. En principio, se verá que las familias tienen distintos esquemas o “culturas escolares”, pero lo que hay que considerar es si hay una relación entre éstas y las trayectorias escolares que se definen a partir del primer punto.

iii) Finalmente, la identificación de una prácticas de escolarización no tiene sentido si éstas no se relacionan con las características de las familias: los recursos de que disponen, a su composición, organización y tamaño, a las relaciones entre sus miembros (cosas que ya describíamos en el capítulo anterior), el nivel educativo de los padres y, en general, sus estilos de vida, las jerarquías y la distribución de responsabilidades que puede haber, la manera de relacionarse unos con otros. Lo que se busca es establecer una clasificación de las distintas familias y ver si algunas de las pautas de escolarización son más propias de unas familias o no. Con otras palabras, se trataría de identificar unas configuraciones familiares (Martín Criado *et al.*) uno de cuyos elementos serían las pautas o prácticas escolares. Ahora bien, creo que de ello no puede derivarse una explicación causal de las diversas situaciones o resultados escolares, si bien el tema sigue siendo tanto la naturaleza de la relación entre características familiares, pautas de escolarización y resultados como aquellos aspectos precisos que permiten distinguir unas prácticas educativas.

La descripción del conjunto de decisiones y motivos que exponen los padres requiere al menos un intento de interpretación, de identificación y separación del carácter de los aspectos que más pesan a la hora de configurar las prácticas educativas. Repasaremos fundamentalmente dos grupos de teorías o aproximaciones complementarias de la demanda educativa y veremos muy superficialmente los principios básicos del estudio de las actitudes. Pese al carácter universal que tienen, su aplicación al estudio de la escolarización primaria o básica se ha destacado como consecuencia de que, en contextos como los de los países africanos, en los que el Estado no tiene actualmente la capacidad de escolarizar a toda la población con la edad correspondiente al ciclo de primaria o básica (tanto por la provisión de los medios para lograrlo como por capacidad limitada de coerción, por mucho que la escuela sea obligatoria, aunque no de influencia) la escolarización puede depender en buena medida de la voluntad y las decisiones de las familias, condicionadas por los recursos de los que disponen y por sus expectativas, preferencias y actitudes.

La primera de las aproximaciones es la económica, que interpreta, en pocas palabras, las decisiones educativas como resultado del cálculo del rendimiento futuro actualizado de la escolarización frente a los costes presentes directos e indirectos de la escolarización. Algunas publicaciones han tratado específicamente para África esta orientación (De Vreyer, 1994; Bommier y Shapiro, 2000), aunque han presentado básicamente variaciones de los modelos de la teoría del capital humano. Existen dos puntos de partida: gracias a la escolarización y a la adquisición de conocimientos -a través de la especialización o del aumento de la productividad, de acuerdo con los principios básicos de la teoría del capital humano,

o a través del valor de los títulos para acceder a ciertos puestos no tanto por acreditar conocimientos como por señalar una habilidades-, cuanto mayor sean éstos, se alcanzarán mejores puestos de trabajo y mejores salarios y, en segundo lugar, las decisiones se fundamentan en la racionalidad de las familias y éstas buscan maximizar las inversiones de sus recursos. Se entiende, además, que las familias tienen las mismas preferencias. Así, si el valor actual de los beneficios o rendimientos esperados de la escolarización son mayores que los costes directos e indirectos y si esta inversión es más rentable que otras, los padres van a enviar a sus hijos a la escuela y hasta el nivel en el que se maximiza la inversión. Pero el resultado de este cálculo depende de distintos factores, empezando por los costes directos y los costes de oportunidad. Los primeros tienen que ver con las matrículas, los desplazamientos y el material escolar, entre otras cosas y los segundos fundamentalmente con las necesidades de mano de obra que requieran las familias (trabajo doméstico, por ejemplo) o las posibilidades de acceder a un trabajo, ya sea más pronto, en el caso del trabajo infantil, o a partir de edades que corresponderían al acceso a los ciclos posteriores a la básica. Por otro lado, el valor que se otorgue a los estudios o las posibilidades de obtener un rendimiento de la escolarización, incluso la misma posibilidad de encontrar un trabajo también condicionarán las decisiones familiares. Bommier y Shapiro (2000: 51) señalan que la inversión educativa de cara a obtener unos rendimientos en el futuro por parte de los padres puede tener dos tipos de motivaciones: altruistas y “egoístas”, aunque no utilizan este adjetivo explícitamente. En ambos casos, los beneficiarios de la inversión educativa van a ser los hijos en tanto que sus padres hayan financiado su escolarización, pero ello puede estar propiciado por la asunción de un deber de unos padres hacia sus hijos, sin esperar nada a cambio, como por la expectativa de que los hijos van a cuidar o ayudar a los padres y lo harán de la mejor gracias a los rendimientos de la educación. El teórico objetivo sería el mismo en cada caso, la maximización de la inversión educativa. Por ello, el conflicto, señalan Bommier y Shapiro, pensando en los países africanos, no se encuentra tanto en el beneficio futuro de la educación como en las alternativas presentes y en la capacidad para asumir los costes de la educación. En teoría la reducción de los costes escolares y el crecimiento de los rendimientos de los distintos niveles escolares han de aumentar la escolarización, pero esta situación teórica tiene unos límites.

El primero y fundamental que plantean es el de la falta de acceso o la carencia de medio de financiación de la escolarización, sobre todo en países africanos. Ello condiciona las decisiones educativas en tanto que la financiación no es ilimitada y aquéllas resultan del reparto entre los gastos cotidianos y los gasto educativos, lo cual a la vez influye en la posibilidad de que se adelanta el acceso al trabajo (que aumente el coste de oportunidad) antes de llegar al nivel educativo que maximizaría la inversión escolar. No es, por tanto, el valor futuro de los rendimientos de la educación sino sus costes presentes, las circunstancias presentes, lo que condiciona las elecciones escolares.¹⁹¹ Éstas, además, en el seno de una familia, las ewe o las asante que hemos descrito, no conciernen a una sola persona, a un solo hijo, lo que implica que las decisiones son susceptibles de estar diferenciadas entre las personas que están bajo la responsabilidad de los cabezas de familias, aunque la lógica puede ser similar, la de

¹⁹¹ Véase el capítulo 3 sobre la importancia de la renta en la escolarización.

maximizar los beneficios de la educación de uno de los miembros lo que repercutiría en toda la familia. Es más, las decisiones diferenciadas son una de las pautas más comentadas. El segundo límite se refiere o pone en duda las decisiones educativas racionales basadas en la maximización. En ciertas sociedades, apuntan, es posible las decisiones educativas se guíen más por un motivo de reciprocidad entre padres e hijos que por un altruismo o un egoísmo racional. Ello se traduciría en que la escolarización o las decisiones concernientes llegarían hasta el nivel en que los padres creyeran que ya han hecho suficiente o que es aquello que deben devolverle sus hijos. En realidad, salvo por esta referencia a lo contenidos o a los límites de la obligación familiar, esta excepción no parece encajar bien en el conjunto de la teoría, pero es precisamente lo que da pie a Bommier y a Shapiro a reivindicar, como ya se ha señalado, el estudio de todo lo que rodea las decisiones educativas dentro de una familia.

El modelo que aparece en la introducción de Bommier y Shapiro es una versión muy simplificada, como reconocen, de la teoría del capital humano o, mejor dicho, de la aproximación económica a la demanda de educación. Aunque sólo nos interesen algunos aspectos, hay otras propuestas que merece la pena destacar porque introducen nuevos elementos que se tienen en cuenta a la hora de estudiar las decisiones educativas. Es el caso del artículo de Glewwe (2002, apartado 2.1), una aproximación, para todos los países en vías de desarrollo, económica y racional basada en que los padres tiene como objetivo maximizar una función de utilidad de dos componentes, el consumo de bienes y servicios y la acumulación de conocimientos por parte de sus hijos, que en última instancia se relaciona con diversas variables entre las que está el número de años de escolarización. Así, las decisiones de los padres sobre esta última variable dependerían del aprendizaje del hijo y alumno, de la calidad de la escuela, del peso que los padres dan a su consumo futuro y de las preferencias y actitudes de éstos hacia la escuela. Si éstos, los padres, son “egoístas” en el sentido que le dábamos hace unas líneas o esperan recibir una mayor proporción de lo que en el futuro ganarán sus hijos y si, efectivamente, los conocimientos escolares se valoraran en el mercado de trabajo, deberían aumentar los años de escolarización. Además, se apuntan otras variables difíciles de observar o de introducir en un modelo como son la inteligencia, habilidad innata o motivación del alumno o la capacidad y voluntad de los padres para ayudarle a aprender o a obtener mejores resultados escolares.

Muchos de estos elementos aparecían en las entrevistas y han de ser parte del análisis porque los padres lo tienen muy en cuenta y aportan matices destacables. Además, es fundamental conocer el valor económico y las posibilidades laborales que otorgan a los títulos académicos, en sus contextos. Podemos tener un referente con el que comparar las impresiones de las familias, tanto a la hora de encontrar trabajo como por lo que hace a los salarios, con dos estudios que se han hecho sobre este tema. Uno de los referentes de los rendimientos de la escuela, que ya aparecía en el primer capítulo, son los estudios de Psacharopoulos sobre los rendimientos o los retornos de la educación. La última entrega (Psacharopoulos y Patrinos, 2002) mostraba unos resultados similares a los que marcaba la tendencia de décadas anteriores: a nivel privado o individual, los mayores rendimientos o retornos los daba la primaria, a la que seguía la superior y, en tercer lugar, la secundaria. No obstante, por la dificultad del cálculo de

estas tasas de rendimiento (recuérdense las críticas que se recogían en el primer capítulo), me parece más adecuado mencionar los estudios relativos a la inserción laboral de los jóvenes africanos de acuerdo con su nivel de estudios.

En primer lugar y muy esquemáticamente, el trabajo de Al-Samarrai y Bennell (2003) se basa en la recogida de información de titulados universitarios y de secundaria, tanto la media como la superior, de cuatro países anglófonos del este y el sur de la región (Malawi, Tanzania, Uganda y Zimbabwe) y de distintas promociones o generaciones, desde los 80 a finales de los 90. Los resultados, tal como afirman los autores, son mejores de lo esperado ya que se rompen una serie de tópicos sobre el desempleo o los rendimientos de los estudios superiores y secundarios en los países africanos. Así, el paro o desempleo es bajo tanto entre los universitarios como entre los titulados de secundaria, no mayor del 3% entre los primeros y no mayor del 10% entre los segundos, si bien la realidad que se entiende por los conceptos de paro y desempleo es distinta en África, donde no hay ningún sistema de protección que proporcione un estatuto al parado, de modo que, en realidad, muy poca gente puede permitirse el lujo de estar parado (Oya y Sender, 2008). Relacionado con ello, los autores destacan que también la “fuga de cerebros” es menor de lo que se suponía, aunque depende de los países: mientras que aproximadamente el 20% de los universitarios graduados en 1980 de Uganda y Tanzania trabajaban en el extranjero, en Malawi y Tanzania estos porcentajes eran del 8 y 4%. No obstante, hay dos aspectos más que se señalan claramente. Primero: la mayor parte (90%) de los universitarios trabajan por cuenta ajena y en el sector formal mientras que son los titulados de la secundaria superior los que en mayor proporción se autoemplean, si bien ellos mismos calificaban su actividad prácticamente de supervivencia. Ello está relacionado con el segundo aspecto: en los cuatro países, los salarios de los licenciados son mayores (en unos casos sustancialmente, en otros no tanto) que los que tienen el título de secundaria superior y éstos a la vez ganan un poco más que los que tienen el primer ciclo de secundaria. En algunos países los salarios de los hombres son mayores que los de las mujeres, pero no se detecta a lo largo del estudio, en todos los aspectos, una pauta diferente y clara entre hombres y mujeres. Debe señalarse que, junto a su situación actual, se pedía a los encuestados que valoraran el rendimiento de sus estudios y de su aprendizaje. Si casi todos coincidían que el esfuerzo de estudiar había merecido la pena, destacaban en la misma proporción que lo que habían estudiado no les había servido especialmente en sus puestos de trabajo, ya fuera por la irrelevancia del currículo o por la orientación demasiado teórica de los estudios universitarios, lo que podría hacer pensar, de nuevo, en el carácter credencialista de los títulos académicos.

La segunda investigación que conocemos sobre este tema (Kuepie, Nordman y Roubaud, 2006) tiene como marco geográfico las siete principales ciudades de siete países francófonos de África del Oeste y se elaboró a partir de una encuesta sobre inserción laboral a jóvenes mayores de 15 años. De nuevo muy resumidamente, se extraen dos o tres conclusiones principales, si bien se matizan continuamente por las diferencias que aparecen entre las distintas ciudades. En primer lugar, los estudios no son una garantía contra el desempleo a corto plazo, ya que el porcentaje de desempleados es mayor

entre los que tienen estudios que entre los que no tienen o sólo han estudiado unos pocos años. No obstante, estos resultados no son estrictamente lineales en todos los países y, en algunos casos, el desempleo es mayor entre los que tienen estudios de secundaria y desciende con los que tienen estudios superiores. La realidad laboral de estos países no encaja bien ni en las ideas de desempleo ni de mercado laboral que se usan más a menudo: hay distintos sectores o mercados (rural, formal, informal y público) y quizás sólo aquellas personas (licenciados, por ejemplo, lo que podría tener que ver con tasas mayores de desempleo) con recursos familiares pueden permitirse esperar a encontrar un trabajo adecuado. Por lo que hace a los salarios que obtienen los trabajadores según el nivel de estudios, el aumento es claramente lineal, a más estudios, mayor salario con la particularidad de que el aumento es más considerable aún (en todas las ciudades) al ser el nivel de estudios superior respecto de la secundaria. Ello podría relacionarse, de acuerdo con Kuepie *et al.* con el sector de trabajo, ya que la participación en el sector informal crece a medida que desciende el nivel de estudios, pero incluso en este sector, el nivel de estudios está relacionado con los salarios o los beneficios, ya que son mayores entre las personas con más estudios. Entre otras cosas, estas conclusiones –rendimientos privados marginales crecientes de la educación– se utilizan como un argumento más contra las recomendaciones (basadas en estudios como los de Psacharopoulos y Patrinos, 2002) de priorizar casi exclusivamente la el desarrollo de la primaria como instrumento de lucha contra la pobreza. Al contrario, la combinación de sector informal y estudios superiores no se presenta aquí como algo que debiera descartarse.

La segunda perspectiva o aproximación a la demanda escolar es la propiamente sociológica. Algunos de sus principios ya se exponían al describir investigaciones precedentes que nos sirvieran de referencia. En general, no existen grandes diferencias con estos planteamientos y los más básicos que se han utilizado en Sociología de la Educación para cualquier sociedad. Quizás por ello, Lange (2003) afirma que las ideas que se han generado para investigar la educación en África no han sido objeto de discusiones importantes ni ha dado como resultado teorías autónomas. No obstante, algunas publicaciones han resumido y discutido las distintas orientaciones sociológicas presentadas para estudiar específicamente la demanda escolar o educativa en África (Clignet, 1994 y 2003; Gérard, 2000).

De entre las diversas vertientes de este tipo de análisis, Clignet insiste principalmente en el estudio de las variables sociales, demográficas y económicas que afectan a la escolarización, la mayoría de las cuales aparecía en el tercer capítulo. En realidad, al constatar que hay una serie de características familiares o individuales que condicionan la escolarización no se añade, a un nivel teórico, nada reseñable, salvo alguna interpretación que resulte de la constatación del impacto de dichas características, desde el nivel educativo de los padres a la composición familiar. En cambio, es necesario insistir en el estudio de fenómenos particulares que tienen lugar en las sociedades africanas y cuyos efectos o, mejor dicho, las particularidades o el modo cómo influyen en la escolarización, deben determinarse con más precisión. La confianza o el trabajo infantil, por las diferentes repercusiones que tenían sobre la escolarización o, en un plano distinto, la educación de las chicas son ejemplos de ello en tanto que el contexto, la frecuencia y el sentido que se le da o la medida en que se recurra a algunas de

estas prácticas puede tener que ver con una estrategia o pauta de escolarización y no como un proceso mecánico que, por ejemplo, haría equivalentes trabajo infantil y no escolarización.

Una segunda vertiente o conjunto de aproximaciones (que ya adelantábamos en la primera parte de esta sección) sociológicas a la educación en África la encontramos cuando se intenta explicar la demanda escolar, las distintas decisiones escolares, a partir del desarrollo de unas costumbres o normas de actuación y de una ideas interiorizadas respecto de la escuela que variarían de acuerdo con las características de la familias. Por oposición, aunque es mucho mejor hablar de complementariedad, a las teorías de carácter más económico o que insisten en el carácter más planificado o racional de las decisiones educativas, desde esta perspectiva se pone el acento en los aspectos más sociales, más vinculados a unas clases sociales a unos estilos de vida, que condicionarían las decisiones escolares. Distintas preferencias y evaluaciones de las propias posibilidades, la valoración de la escuela, de sus resultados o del capital escolar, como dice Gérard (2000: 64), serían sólo algunos de estos elementos. El ejemplo más representativo, a un nivel general, de esta vertiente probablemente sea la idea de *habitus* de Bourdieu. Hablando muy esquemáticamente, el trabajo de Proteau (2003) es básicamente una adaptación al contexto de Abidján de este modo de explicar las decisiones y las estrategias educativas. Las distintas familias, pues, a través de la educación, intentarían mantener un estatus social que podría tener su origen precisamente en la educación o en la reconversión de unos medios en títulos escolares unos recursos o tratarían de avanzar de cualquier modo en el sistema educativo para aumentar de clase o de estatus social. Tanto este planteamiento como las prácticas que podrían en marcha, las estrategias, estarían condicionados por el hecho de ser propias de una clase social. Diferirían el capital y la cultura escolar, pero también las preferencias e incluso el conocimiento de los mecanismos de funcionamiento del sistema educativo y el acceso a los mismos, que se utilizarían justamente para la reproducción social. Este tipo de teoría y el hecho de que puedan ser complementarias o no con las primeras expuestas sigue ha sido desde hace mucho tiempo y sigue siendo objeto de controversia y discusión a la hora de valorar su capacidad para explicar las desigualdades de logro educativo en los países europeos por ejemplo (véase por ejemplo Martínez, 2002, Langa, 2003, o Carabaña, 2008). En el contexto de los estudios africanos, la discusión no va más allá, hasta donde sé, de esto que se ha descrito. Por lo que hace a las pautas y estrategias familiares, Lange y Martin (1995) señalan simplemente que normalmente las estrategias son resultado o están condicionadas tanto por un cálculo racional como por las normas, costumbres que han desarrollado las familias de distintas clases. A la hora de interpretar las acciones, decisiones y motivos que configuran las pautas, no se va a discutir mucho si son más resultado de un cálculo o de un *habitus* o comportamiento interiorizado, pero al menos en principio sí puede resultar que las distintas pautas tengan o se caractericen por alguno de estos rasgos, incluso la ausencia de uno o de todos ellos. De nuevo lo que interesa de este aspecto son las diferencias que pueden establecerse entre las distintas familias. Tampoco se tratará de identificar qué tipo de acción social son las pautas, pero al margen de estas dos posibles explicaciones, que a grandes rasgos podrían equivaler al tipo de acción racional instrumental o con arreglo a fines y a la acción tradicional de Weber, también intentaremos ver el

componente que puedan tener de los dos tipos de acción que distinguió el mismo Weber, la acción racional con arreglo a valores y la acción de carácter emocional o afectiva.

Relacionado con esto y teniendo en cuenta que la tesis se centra en el acceso a los niveles básicos, Gérard (2000) ofrece otra perspectiva al estudio de la valoración de la escuela y que se basa en que la educación no es tanto un elemento de una lucha de clases o de familias para ocupar ciertas posiciones como un mecanismo de integración social. Leer y escribir no sólo se convierte en un requisito para acceder, teóricamente, a puestos de trabajo que permitan cierta mejora de las condiciones de vida, sino que llevan un valor social intrínseco que aumenta en situaciones en las que hay una transformación o una adaptación de las normas sociales. Concretamente, Gérard pone el ejemplo de la escuela laica o estatal en el contexto de países mayoritariamente musulmanes (Malí, donde lleva a cabo investigaciones, o Níger y Senegal) con instituciones educativas propias como medersas y escuelas coránicas y en los que en realidad se produce una adaptación entre las creencias religiosas y la utilidad de la escuela laica en un contexto en que las pautas de funcionamiento de una sociedad –el carácter del gobierno- es progresivamente más laico. Todo lo cual no es ajeno a uno de los temas principales que se evocan, la institucionalización de la escuela en dentro de las sociedades africanas, o sea, la asignación de unas funciones dentro de la misma (Gérard, 2000).

En tercer lugar, existen otras aproximaciones a la escolarización que tienen como punto de partida la naturaleza de las relaciones entre padres e hijos dentro de las familias o los pactos intergeneracionales. Nos interesa conocer en qué medida se desarrollan distintos tipos de estas relaciones dependiendo de las familias y si ello son factores que condicionen la adopción de unas pautas. El artículo de Kabeer (2000) es un planteamiento teórico sintético de esta cuestión. Kabeer propone una serie de ideas para explicar la no escolarización de decenas de millones de niños. Parte del hecho de que, en unos países en los que el Estado no puede garantizar ni la escolarización básica masiva ni es una institución que pueda garantizar el bienestar, la seguridad o la supervivencia a las personas mayores, la familia es la base de esta seguridad y la escolarización va a depender fundamentalmente de las actitudes y preferencias de los padres, de cómo perciban estos su seguridad futura, es decir, del valor presente y futuro de la escolarización y, en fin, de las relaciones filiales o de los pactos intergeneracionales. En pocas palabras, según Kabeer, a lo largo de los últimos siglos, se han producido tres grandes transiciones de estos pactos que deberían favorecer la escolarización, pero el hecho de que no hayan tenido lugar en muchos lugares, ni que hayan experimentado la misma intensidad o incluso que se hayan revertido en ciertas circunstancias es una manera de aproximarse a la no escolarización que nos interesa en tanto que centra su atención en lo que ocurre dentro de las familias y en la construcción de un tipo concreto de relaciones entre padres e hijos.

El punto de partida de su argumentación es el proceso de transición demográfica y la reducción de la mortalidad infantil. El traslado que hace de estos hechos a temas de escolarización es un poco forzada, pero la argumentación es clara. Kabeer señala tres tipos de transiciones: i) la afectiva o sentimental, es decir, que las relaciones entre padres e hijos dejan de basarse casi exclusivamente en su

carácter productivo o de la familia como unidad económica para convertirse en una relación afectiva en la que aumentan, precisamente por este carácter, las responsabilidades de los padres hacia los hijos; ii) una transición de la percepción de la capacidad de influir o de actuar sobre el entorno y el destino de la vida de los hijos -“the transistion in agency”, lo llama Kabeer (*id.*: 470)-, esto es, la superación del fatalismo y de la resignación ante los hechos, aunque, como decíamos, si el origen de esta transición es la actuación sobre la mortalidad infantil, su traducción al ámbito educativo es más forzada; ahora bien, si se interpreta como que efectivamente la inversión escolar no será en vano, sí puede entenderse el vínculo con la escolarización; y iii) la transición entre la cantidad y la calidad de los hijos, o sea, la reducción del número de hijos y el aumento de la inversión o la dedicación en formación y cualquier otra cosa que les afecte.

No obstante, aquello en lo que pone más atención Kabeer es en los hechos de que estas transiciones, en contextos de incertidumbre para los padres respecto a su seguridad en el futuro, adquieran un sentido tal que tales transiciones no se produzcan, se retrasen o retrocedan y ello lleve a reducir el valor presente y futuro de la escolarización. Ello tiene una clara relación con el carácter egoísta o altruista de los motivos económicos que impulsaban la escolarización, pero se insiste sobre todo en el carácter incierto de la escolarización si ello va a suponer un gran sacrificio para los padres. Ahora bien, aquello en lo que tendremos que fijarnos en el análisis de la entrevistas es el valor futuro que los padres dan a la inversión educativa pero también las alternativas presentes o a la escolarización, que es algo que obvia Kabeer.

Finalmente, uno de los aspectos que vamos a tener en cuenta es el de las actitudes de los padres y los hijos hacia la escuela y al proceso de escolarización en sí, aunque no sea un trabajo de medición de actitudes.¹⁹² La pregunta básica sigue siendo la misma, ¿vamos a encontrar diferencias relevantes entre las familias? Además, a través del planteamiento de este tema se puede ver el discurso de las familias y la existencia o no de un discurso legítimo compartido (como puede ocurrir con el lenguaje de motivos). Desde la perspectiva de la psicología social se han definido, a grandes rasgos, como experiencias de evaluación, de posicionamiento o incluso de reacción subjetiva frente a un objeto dado, sea una situación social, un problema o un asunto cotidiano, una institución o aun una persona (Morales, Reboloso y Moya, 1995a, o Eiser, 1989). Además de este componente subjetivo, los objetos de cuya evaluación surge la actitud tienen normalmente un carácter simbólico, abstracto, no preciso, que no necesita manifestarse constantemente y de ahí viene una de las diferencias con una conducta, que es una reacción real a una situación real (Morales, Reboloso y Moya, *id.*). La utilidad de conocer las actitudes se basa en la relación que mantienen con la acción o incluso en la capacidad que pueden llegar a poseer de predecir la conducta, pero no necesariamente aparece siempre un posicionamiento frente a las cosas: sea por desconocimiento, falta de interés u otros motivos no hay una actitud o ésta tiene un carácter tan neutro o indiferente que su existencia tiene poco sentido. De ahí que el primer paso ha de ser conocer si, en este caso respecto de la escolarización, existe efectivamente una actitud. Una vez hecho, debe identificarse el carácter de estas actitudes. No existe un catálogo de actitudes que permita

¹⁹² Al respecto véase, por ejemplo, los comentarios de Veredas (2001).

una clasificación y por lo general se señala su carácter positivo o negativo –o incluso neutro- que muestra una disposición o evaluación favorable o no al objeto, con la posibilidad de que dicho posicionamiento tenga diversos grados. Justamente más que adjudicar un calificativo a las actitudes de los padres (y sus hijos) respecto de la escuela y del proceso de escolarización en sí, se tratará de describirlos y de mostrar su expresión, desarrollo y complejidad. Al respecto, su identificación es un tema complicado: según Eiser una actitud puede expresarse a través del lenguaje y ha de ser inteligible y comunicada pero no directamente observable, sino que debe inferirse de las respuestas o de la posición ante diversos hechos o expresiones de los mismos, los cuales han de permitir extraer una evaluación global positiva, negativa -o incluso neutra- del objeto de la actitud (Morales, Reboloso y Moya, *id.*). Como ya se ha señalado, conocer las actitudes de los padres respecto de la escolarización era un aspecto más de lo que se pretendía conocer a través de las entrevistas, de manera que se pueden poner muchas pegs a un planteamiento que no sigue los cánones básicos, pero del que se podrá extraer lo que se ha llamado una evaluación global. Si intentaremos identificar los componentes o elementos que forman parte de las actitudes, de los que surgen los procesos que dan lugar a su aparición e incluso a los cambios de actitudes, lo que se ha llamado modelo de los tres componentes o variables (Eiser, *id.*): uno cognitivo, relacionado con el conocimiento que se tiene del objeto; otro afectivo o sentimental, en el que destaca el vínculo emocional y un tercero conductual, por el cual una actitud se desarrolla por el contacto o la implicación progresiva con el objeto.

Las actitudes sirven para procesar información, recordarla o de guía para evaluar ciertos objetos más o menos sociales (Morales, Reboloso y Moya, 1995a), pero nos interesan como condicionantes de una conducta, de un comportamiento y, por supuesto, de los casos de cambios de comportamientos a raíz de los cambios de actitudes, que en este caso particular tienen que ver con las decisiones escolares. Una conducta o un comportamiento, siguiendo con las definiciones de Morales, Reboloso y Moya (*id.*) es una acción o reacción real a una situación real y concreta; puede venir motivada, entre otros, por un hábito o costumbre, por una norma o convención social o como resultado de un cálculo racional, pero una actitud no determina un comportamiento, aunque puede traducirse en unas intenciones dirigidas a lograr un resultado con una conducta, pero la no realización del mismo supondría de nuevo que una actitud no siempre asegura una acción ni los resultados de misma. Justamente, las incongruencias halladas desde los comienzos de los estudios de psicología social entre actitudes y conductas no sólo demuestran estos hechos sino que obligan a fijar la atención justamente en las razones que den un sentido a la concordancia o no entre ambas cosas (Eiser, 1989). Como esta no es una investigación de psicología social, en cualquiera de los manuales citados se encuentran teorías e investigaciones al respecto, pero interesa señalar algunos aspectos concretos si queremos aprovechar la información de las entrevistas y comparar las actitudes, los discursos y expresión de las ideas y de los motivos con las acciones. Así, esto sólo puede hacerse siguiendo el principio de compatibilidad, o sea, que sólo deben relacionarse actitudes y conductas a un mismo nivel de generalidad: una conducta concreta no desmiente una actitud general y esta misma no puede explicar un comportamiento específico (Morales *et al.*, *id.*). Además la disonancia o

incongruencia puede ser intencionada: evidentemente la consistencia, en muchos aspectos no es posible ni las conductas dan los resultados esperados o las condiciones no son las apropiadas para que las actitudes se transformen en actos, pero la inconsistencia puede resultar de la aplicación o extensión de un discurso considerado socialmente legítimo y de la imposibilidad de materializarlo, o, por el contrario, del rechazar a causa de esta misma imposibilidad y este es uno de los aspectos que interesa destacar. Tampoco ha de olvidarse que si las actitudes, disposiciones o incluso preferencias pueden llegar a interpretarse como causas de las diversas situaciones escolares, no hay que ignorar que pueda ser al contrario, es decir, que se éstas vayan formando como resultado del proceso de escolarización. Si, mayoritariamente, los padres señalan que las dos razones principales del abandono escolar o de la no escolarización son la falta de medios y la pérdida o inexistencia de interés en la escuela (URD, 2003, y WB/OED, 2004, por ejemplo), esta segunda razón puede interpretarse no como una actitud "original" que afecte a la escolarización, sino como resultado del proceso contrario, que sean los malos resultados escolares o la falta de posibilidades de continuar una trayectoria escolar los que dan lugar a esta actitud o, al menos, a la expresión de la misma.

Por lo que hace al trabajo con las entrevistas a las familias ewe y asante, suelen proponerse distintos modos de realizar el análisis y la exposición de los resultados, es decir la lectura de los textos creados (Flick, 2004). Una de las posibilidades es realizar un análisis temático o un análisis del contenido a partir de una serie de categorías creadas; o se pueden hacer análisis teóricos, de los que han de surgir precisamente los principales elementos de una teoría o incluso sencillos análisis de caso. Se ha optado, a lo largo de los dos siguientes apartados, aun a riesgo de que salga una exposición un poco larga, por dividir este proceso en dos partes. A continuación se hará lo que podría calificarse de una descripción temática y de casos, o sea, se mostrarán ordenadamente las distintas situaciones escolares en las que se encontraban las familias que entrevistamos, ya que precisamente uno de los objetivos de las tesis es proporcionar información sobre de estas situaciones, sobre las particularidades escolares que pueden aparecer en estos contextos para que el lector tenga, a fin de hacer su propio análisis o comparación, una imagen de las decisiones y las ideas de las familias al margen de las conclusiones que se extraigan en el cuarto apartado. Es cierto que se trata de fragmentos y situaciones seleccionadas y ordenadas a partir de algunas de las categorías y conceptos que han aparecido a lo largo de la sección, pero me parece que la descripción es suficientemente amplia para que el análisis posterior tenga una referencia más sólida para quien lo lea. Una vez hecho esto, en el tercer apartado, se analizarán y sintetizarán de modo más o menos estructurado los elementos más destacados respecto a ciertos temas y contenidos aparecidos en las entrevistas. Con otras palabras, se identificarán las pautas de escolarización. Sería un error intentar hacer o extraer de esta descripción de las distintas situaciones escolares un estudio explicativo tratando de buscar las causas de tales situaciones. No puede ser así porque, en primer lugar, como se verá, una parte de los casos que se describen llevan en su interior una diversidad de hechos que dificultaban clasificar a las familias, de manera que se destacaba lo más importante o lo más llamativo. Por eso la

clasificación es más simple y general, aunque tampoco se pueden crear categorías que en realidad sean cajones de sastre con sólo algún punto en común.

Hay que destacar además que la selección de las entrevistas no siempre se guió por la ortodoxia que exige el método. En ocasiones, se hicieron porque existía la posibilidad. La mayor parte de las entrevistas se preparaban detalladamente, pero a veces no teníamos más que una oportunidad para hacer una entrevista, de ahí que no siempre las preguntas fueran las más acertadas, se olvidara temas importantes y otros se escaparan, lo que daba lugar a que de la entrevista sólo extrajéramos situaciones había cosas que se escapaban y algunas situaciones poco claras que luego no supimos arreglar. Por otro lado, suele plantearse en estos casos, junto a las particularidades del método de las entrevistas,¹⁹³ si o hasta qué punto se nos decía la verdad, lo que queríamos que se oyera o lo si era resultado de la reproducción de un discurso legítimo sobre la escuela. Al buscar e introducir las entrevistas explicábamos claramente de qué se trataba, se pedía autorización para las fotos y para reproducir de manera anónima lo que se decía. Por el tema y el tipo de preguntas en ocasiones, normalmente antes de las entrevistas, se explicaba que el motivo de la entrevistas no era para ayudarles aunque pareciera que se hacían preguntas en este sentido, qué problemas tenían para escolarizar a sus hijos, cuánto les costaba o qué les gustaría que estudiaran. A veces, incluso a media entrevista había que volver a aclararlo. Pese a ello, según lo percibieron las distintas personas que nos ayudaron con las entrevistas, en ningún caso se nos dijo algo que no fuera cierto, al margen de que algunas preguntas se prefería no contestarlas o se respondía de tal modo que se daban por entendidas. No obstante, es posible que en ocasiones el discurso se basara en dos puntos: mostrar claramente tanto las dificultades que se encontraban para la escolarización como el interés o lo importante que era para ellos la educación y el esfuerzo que se hacía para superar estos problemas.

3. Ir y no ir a la escuela en Ghana y Togo

A lo largo de los capítulos se ha insistido en la diversidad de situaciones escolares a las que se enfrentaban las familias africanas. Esto contrasta con el título genérico de este apartado, pero se intenta expresar así algunas de las constantes que observamos, ya que la escolarización se caracteriza tanto por continuidades como por cambios de unas situaciones a otras: algunos niños están en la escuela sin problemas, otros no, y otros van y no van; los que van pueden dejar de ir y los que no están quizás irán cuando puedan: es un ir o no ir y un ir y no ir a la escuela. Todo lo cual ocurre no sólo entre distintas familias, sino que dentro de ellas también aparecen estas situaciones diferentes. A primera vista es difícil llegar a conocer la amplitud exacta de estos fenómenos y sus consecuencias o resultados sobre la escolarización a corto plazo, o sea, al final de estas trayectorias, si son realmente concluyentes. Alguna idea nos hacíamos, y con ello comprobábamos las diferencias entre países, al mostrar cómo se dividía la población escolar entre quienes empezaban a tiempo, quienes lo hacían con retraso, quienes no iban a

¹⁹³ El Anexo II recoge, como ya se decía en el capítulo 4, las preguntas de las entrevistas, los resúmenes de las mismas y los códigos para su identificación en el texto.

empezar nunca y los que iban dejándolo. El esquema o clasificación teórica propuesto por Lewin (2007) es uno de los referentes más claros y recientes de estas ideas. En muchos países africanos o asiáticos, se argumenta, indicadores como las tasas netas o brutas de escolarización sólo llegan a reflejar de modo inexacto la presencia en la escuela en un momento concreto o incluso simplemente la matriculación. Los distintos recorridos o trayectorias que chicos y chicas pueden seguir exigen clasificaciones más precisas. Por ello, Lewin, en el marco de una investigación más amplia, diferencia, dentro de lo que llama una visión expandida o extendida del acceso a la educación, siete zonas de exclusión escolar, que, con otras palabras, definen unas situaciones diversas que pueden darse a lo largo del tiempo o que pueden experimentar en un mismo período distintos miembros de una familia. La primera de estas zonas tiene lugar, se refiere o incluiría a los grupos que no tienen acceso al nivel de preescolar; en la segunda se encuentran quienes no han empezado ni van a empezar la escuela; la tercera concierne o describe la situación en la se encuentran los que tras haber empezado el ciclo de primaria no lo acaban y tienen pocas posibilidades de retomar su carrera escolar. Repeticiones, bajo rendimiento, baja asistencia continuada, interrupciones largas, trabajo o incluso mala salud son algunas de las causas que provocarían esta situación. La siguiente zona o situación -difícil de separar de la tercera, ya que sería en realidad la anterior- es la de los alumnos que, estando en la escuela primaria, se encuentran en riesgo de abandono, pese a que éste no se haya producido y pueda evitarse, por las mismas razones que se exponían justamente para explicar la tercera zona. La quinta de estas zonas se localizaría o reflejaría la situación de aquellos que habiendo terminado o estando en el último curso de primaria no llegan a acceder a secundaria. Lewin señala en que esta zona o circunstancia es importante en tanto que las posibilidades de llegar a la secundaria condicionan la demanda de escolarización primaria. En cambio, en la sexta zona se encontrarían quienes han superado la primaria y han continuado con el primer ciclo de la secundaria pero no pueden acabarla y abandonan (por falta de interés, por edad o por malos resultados, entre otras razones) sin obtener el certificado de escolarización básica. Por último, como ocurría con la primaria, la séptima zona estaría formado por los alumnos del primer ciclo de secundaria que se encontrarían en situación de riesgo de abandono. Esta clasificación es útil para mostrar las aristas, los detalles de la escolarización en los países sin escolarización básica universal, como son los africanos y, una vez que se dota de contenido a estas situaciones, o sea, que se conoce más o menos bien la distribución de la población escolar en cada una de estas zonas, para la elaboración de políticas que puedan cambiar algunas de las tendencias. No obstante, si nos ha de servir de referencia para describir algunas situaciones, el valor de esta clasificación en este capítulo se extraerá de la posibilidad de que los padres o las familias tomen sus decisiones a largo plazo o se vean más condicionadas por la trayectoria de los alumnos.

Hay que tener en cuenta que si aparecen elementos que permiten distinguir entre trayectorias de hecho, más o menos comprobables (la no escolarización, el abandono de la escuela antes de llegar al final de los ciclos que tienen en cuenta –primaria y el primer ciclo de secundaria- o la no continuación una vez finalizado uno de estos ciclos) hay otros cuya identificación es más controvertida, ya que se basan en

conocer el nivel de riesgo de, no estándolo, caer en una de las situaciones anteriores a consecuencia del carácter o del modo de la escolarización. Pese a la dificultad que su estudio entraña, estos son precisamente los aspectos más interesantes, aunque no hayan recibido tanta atención, ya que en ellos aparecen las situaciones ambiguas que constituyen una de las características de la escolarización que encontramos en Ghana y Togo: cuáles son las consecuencias de una asistencia baja o irregular a la escuela, de abandonos y vueltas, cambios de centros o la imposibilidad de hacer frente a un aumento de gastos o, en caso contrario, las reacciones a medidas destinadas a aumentar la escolarización. A grandes rasgos, la descripción que haremos va a seguir este esquema u ordenación de situaciones escolares o de casos que implican, con todo lo que conlleva, una toma de decisión en cada momento, lo cual, además, incluso permitirá comentar su idoneidad o añadir algún matiz o detalle. El principal problema radica, sin embargo, en la dificultad de diferenciar claramente las situaciones, sobre todo si no tomamos como referencia el estudio a individuos de una familia sino al conjunto de hermanos o de personas en edad escolar que se hallan bajo la responsabilidad de una o varias personas, ya que dentro de una misma familias pueden haberse materializado experiencias educativas distintas. Además, la distinción entre escolarizados o no es bastante clara, pero las circunstancias que dan lugar a dicho estado o los planes destinados a que está situación cambie o se mantenga dan lugar a una variedad que esta dicotomía no recoge. No es lo mismo no haber empezado nunca que haber abandonado y no es lo mismo seguir una trayectoria escolar sin muchos sobresaltos que una llena de dificultades y contratiempos. Por ello distinguimos, aunque sea de un modo instrumental y se entremezclen con las distintas circunstancias familiares que van a regir el orden de la exposición, entre cinco tipos de situaciones escolares: i) no ir a la escuela, ya sea por no haber empezado aún o por no existir ninguna o casi ninguna posibilidad de empezar (siempre según las declaraciones de los entrevistados); ii) empezar la escolarización; iii) abandono escolar sin haber terminado un ciclo, momento que puede ser transitorio, si se trata de una situación temporal y de la que hay posibilidades de recuperarse, definitivo o incluso una incógnita; iv) escolarización con problemas (retrasos, repeticiones, abandonos temporales, malos resultados) y v) escolarización sin problemas. No existe la posibilidad de saber si ésta descripción es representativa del estado general de la escolarización en Ghana y Togo. Los capítulos anteriores servían para mostrar que ambos países presentan un panorama escolar un poco mejor que la media africana, si nos fijamos sólo en las tasas de escolarización, y que en las regiones Ashanti y Marítima, con sus capitales, era incluso más positiva. Por añadidura, al observar la evaluación de la escolarización por edades se observaba que en algunos momentos esta era casi universal, ya que cerca del 90% de la población con edades de entre los 10 y 11 años mantenía algún tipo de contacto con la escuela.

A partir de esta clasificación, se presentarán los casos más relevantes que encontramos dentro de cada categoría. Se han analizado todas las entrevistas, pero no todas van a aparecer a lo largo de esta sección (véase el anexo II en el que se resumen los aspectos principales de cada una de ellas). Teniendo en cuenta los conceptos e ideas expuestas en las secciones y capítulos anteriores se tratarán de destacar los hechos, las prácticas, las decisiones, los motivos e ideas expresadas que sean susceptibles

de constituir unas pautas diferenciadas. En relación con esto, creo que hay que volver a insistir en que no necesariamente existe una relación, de causalidad o no, entre unas pautas y unos resultados escolares. Es más, incluso puede ser al contrario, pero no se puede partir del presupuesto de que hay una continuidad entre las características de las familias, la adopción de unas pautas y unos resultados escolares, que uno es resultado de otro. Al ordenar primero la exposición de este modo, interesa ver las distintas posiciones que puede haber ante ciertos hechos escolares o los modos distintos cómo se logran o se busca lograr unos objetivos y partir de ahí identificar unas pautas. Por otro lado, tampoco debe obviarse que puede existir una interacción o una dialéctica constante entre estas cosas. Es más, uno de los propósitos del capítulo es ver si es así y en qué medida ello presenta alguna constante o particularidad. Ello supone que en el contexto de una aproximación sociológica, se han de identificar las prácticas educativas y los distintos tipos de familias, destacar aquello que comparten y poder resumir sus características como grupo o clase social. En algunos de los capítulos anteriores vimos que no hay muchas propuestas de esquemas de clases para definir una estructura de las sociedades africanas. Para estudiar las desigualdades educativas se utilizaba sobre todo la renta y en contadas ocasiones la ocupación de los padres. A la hora de seleccionar las familias para las entrevistas tratamos de que fueran un ejemplo de los diferentes estilos de vida que veíamos en Lomé y en Kumasi o en las zonas rurales. Al margen de familias que pertenecían a las estratos más altos (ya fuera por prestigio o por recursos: altos funcionarios, profesionales liberales, comerciantes y empresarios), pudimos hablar con padres de diversos estratos urbanos o semiurbanos y con muchas familias de la zonas rurales donde la diferenciación social es menor. En el capítulo anterior se describía las diferencias en la organización familiar, uno de los elementos de los estilos de vida distintos. Junto al tipo de hogar constituido, al nivel educativo o la cultura de los padres, el modo de ganarse la vida y los recursos disponibles creo que se puede tener una idea de los distintos tipos de familias, sin tener en cuenta que las prácticas educativas pueden ser también un elemento importante que podría llevarnos a pensar en unas configuraciones familiares distinguibles. El aspecto con el que conviene ser más cautos es a la hora de utilizar algunos conceptos que pueden dar una idea equivocada del grupo social al que pertenece una familia. Espero que a lo largo de las descripciones se vea qué es en Togo y Ghana ser un asalariado, un obrero o tener un trabajo en el sector servicios (el trabajo de maestro, por ejemplo), un comercio, un negocio o una actividad por cuenta propia y que ha de entenderse si se utilizamos conceptos como el de clase baja o media.

Por lo que hace a la exposición de los textos creados, hay que tener en cuenta que además de la diversidad de situaciones que se podían dar dentro de algunas de las familias, ya fuera por la edad de los hijos o por los cambios que habían vivido, la mayor parte de aquéllas tenían en común que al menos uno de sus miembros estaba en edades correspondientes a los ciclos de escolarización básica, que eran los que nos interesaban. Esto significa que el proceso de escolarización estaba aún en marcha y que, como mucho se podía hablar de lo que estaba ocurriendo en ese momento y compararlo con lo que había pasado con el resto de hijos, de manera que no podíamos saber si iba a ocurrir lo que se preveía en el

caso de que realmente existiera una pauta, como veremos a continuación. Con otras palabras, al menos una parte de las pautas estaban abiertas y podían cambiar y adaptarse a las circunstancias. La alternativa a esta situación habría sido entrevistar a familias con todos sus hijos mayores que ya hubieran acabado su escolarización o a estos mismos hijos, pero quizás no serían las personas adecuadas ni sabríamos cómo es la escolarización en el contexto educativo en el momento de la realización del trabajo de campo. Así, de algunas familias podíamos conocer la trayectoria escolar de la mayor parte de sus miembros pero no la pauta en su total desarrollo. No obstante, la otra opción también tiene sus inconvenientes, no sólo por estar en un contexto distinto, sino porque las personas entrevistadas sólo se acordaban vagamente de lo que había sucedido y no podían ser muy precisas. Como dos de las entrevistas las hicimos a los padres, personas de más de 65 años, de unas familias cuyos hijos tenían edades bastante por encima de la enseñanza básica y podían contarnos una trayectoria, la exposición empezará con la descripción y análisis de estos dos encuentros. Nos servirán de punto de partida para establecer una relativa comparación temporal con el resto de familias; relativa porque sólo fueron dos y con unas circunstancias muy concretas, de manera que sólo pueden ponerse al lado de familias con circunstancias similares.¹⁹⁴

Ambos encuentros tuvieron lugar en Togo; en realidad, estas dos familias ya se han descrito en parte en el capítulo anterior por su forma de organización doméstica (corresponden a las entrevistas ET3 y ET13). Así, en el pueblo de Dodji encontramos (10 de mayo de 2005, ET3) a un hombre de 68 años, cuya casa, la casa del patrilineaje, un poco separada del pueblo, dibujábamos en el capítulo anterior. Entrevistamos también a uno de sus hijos, que residía con su mujer en el mismo recinto pero en su propia casa, de una sola habitación. Al estar Dodji cerca de la frontera de Ghana había trabajado un tiempo ahí como agricultor y había vivido en uno y otro país, cosa frecuente entre muchas familias de ahí desde hacía tiempo. No había ido nunca a la escuela y siempre se había dedicado a la agricultura. El y su mujer, un poco más joven, habían tenido 10 hijos, hombres y mujeres, de 45 a 18 años. Éste último, un chico, seguía viviendo con ellos, al margen de su otro hijo mayor. Recordaba que todos sus hijos habían ido en un momento u otro a la escuela, pero sólo dos de ellos –el que entrevistamos a continuación era uno– habían conseguido acabar el CEG y obtener el diploma de estudios básicos. No tenían los medios para que ninguno de éstos fuera más allá, pero las diferencias con los otros las explicaba por las circunstancias del momento, casi por azar o por unas coincidencias, es decir, por si uno iba bien o mal o por los recursos que tenían en ese momento. Justamente de su último hijo (que iba con retraso respecto de su edad, ya que estaba en el primer ciclo de la secundaria, en el CEG de Dodji) dijo que su trayectoria iba a depender de los medios que tuviera, es decir, de nuevo se recurría a las condiciones y al poco espacio para prever lo que va a ocurrir, lo que podía interpretarse como un interés o como una manera de justificar ciertas decisiones.

¹⁹⁴ Cada una de las referencias a una entrevista se hará señalando la fecha en la que tuvo lugar y las iniciales correspondientes al país al número de entrevista. Ésta se corresponde con el resumen de las entrevistas del anexo II y debería facilitar la consulta. Además, hay bastantes familias que ya aparecían en el capítulo anterior, pero me ha parecido necesario describirlas de nuevo brevemente.

Por otro lado, destacaba que la escolarización había servido para que aprendieran francés e inglés, que los hablaban y que podían aplicarlo. Uno de los valores de la escuela era éste pero quería destacar claramente la escuela como elemento de socialización: permitía el paso o la integración de una sociedad a otra a través del conocimiento de las nuevas normas o del medio para llegar a conocerlas. Así, nos contó que la escuela es muy importante porque enseña cosas de la vida. Con la escuela uno aprende a ir sólo a Lomé, ya no tiene que preguntar a nadie como hacía antes. Se presentaba así la idea, repetida en muchos contextos, de que existía una o varias sociedades o mundos, una de las cuales era una nueva civilización –era normal expresarse directamente así-, y la escuela era el medio que la enseñaba y permitía participar en ella. Estas afirmaciones podrían interpretarse como la aceptación de una distancia o una discontinuidad no problemática ni contradictoria entre la familia y la escuela. En realidad, al margen de que la trayectoria de escolarización se explique por hechos coyunturales, esta familia sería un ejemplo de las familias rurales, agrícolas y pobres, sin estudios, que basan su organización social en el linaje o un segmento de él, en su reproducción biológica (véase el número de hijos) y en la subsistencia económica, aunque la descomposición de este estilo de vida también es patente en tanto que sólo dos de sus hijos viven con ellos.

También describíamos en el capítulo anterior la familia de V., de 75 años, casado con cuatro mujeres y padre de 17 hijos, aunque una de sus mujeres y cinco de sus hijos habían muerto (19 de mayo de 2006, ET13). Vivían en un barrio de Lomé, aunque su casa, por la distribución del espacio y de las distintas habitaciones o *pièces* que la conformaban pasaría por una casa o recinto rural como los que vimos en Dodji o en cualquier otro pueblo. Lo más destacable de este caso era justamente el hecho de que se combinaran estilos de vida, uno propio de la organización ewe basada en el linaje (una casa grande, poligamia e hijos, patriarcado) y otra que tenía elementos de familias urbanas obreras, ya que el padre, que no había ido a la escuela, trabajó de albañil y de jardinero. De sus hijos vivos, que tenían entre 45 y 15 años, siete residían con él y sus tres mujeres, cada una con sus habitaciones o casas, aunque hermanos de distintas madres compartían las habitaciones. Vivían con ellos, aunque fuera temporalmente, algunas de sus otras hijas, que habían tenido problemas o discusiones domésticas con sus maridos. Sus hijos (de ellas) no iban a la escuela en esos momentos porque sus padres no se cuidaban de ellos, no les mandaban dinero mientras que V. y sus mujeres no podían hacerse cargo de todos. En total calculaban que vivían unas veinte personas ahí. Sus mujeres se dedicaban al comercio y era con cada una de ellas que decidía, vistos los recursos que tenían, como utilizarlos para, entre otras cosas, la escolarización de sus hijos. En el momento de la entrevista, su hijo menor, de 15 años, no iba a la escuela porque estaba enfermo, aunque no nos dijo si se trataba de un hecho puntual o si hacía tiempo que ocurría, aunque suponía que ya no iba a volver a la escuela. Sus hijos habían ido en algún momento a la escuela, pero sólo dos habían llegado a obtener el BAC: el resto se había quedado muy atrás, sin acabar la primaria u obtener el BEPC “*CM1, quatrième, cinquième...*”, explicó sin precisar. Dos de los más jóvenes, de 23 años, a los que llegamos a conocer un poco, habían obtenido el diploma de estudios básicos e incluso estaban a punto de obtener el BAC técnico o profesional, ya que estaban en el

penúltimo curso. Estudiaban en liceos privados porque el único liceo profesional público que había en Lomé estaba lejos. Los liceos profesionales no eran baratos, unos 50.000 cfa al año costaba uno que conocimos, lo que significaba que tenían cierta capacidad económica.¹⁹⁵

Como en el caso anterior, las decisiones escolares no tenían más pauta que las que marcaran las circunstancias del momento; incluso, con cierta contradicción respecto de lo anterior dicho, nos contó que algunos de sus hijos no habían ido nunca a la escuela porque en aquel momento no tenían dinero suficiente. Así, teniendo en cuenta los resultados en la escuela y los medios disponibles en el momento se habían ido configurando las trayectorias escolares de sus hijos. Habían apoyado a los mejores y, según el momento, otros lo dejaban por un aprendizaje o un trabajo. Ello no significaba que no valoraran la escuela, pero sólo ponía como ejemplo, enfatizando la parte laboral o económica de la educación, a los que habían llegado al BAC, gracias a lo cual uno de sus hijos vivía en Francia, desde donde les enviaba algo de dinero a veces y el otro era guarda forestal. Como tantas familias, sí veía un valor intrínseco en la escuela como elemento socializador y que incluso paliaba la carencia de que él no hubiera ido a la escuela, lo cual podía utilizarse para justificar que algunos de sus hijos hubieran ido a la escuela: ahí se aprende la moral, la buena educación, el saber defenderse, lo que puede y no puede hacerse e incluso conseguir un oficio gracias al cual poder arreglárselas. En ambos casos se podía hablar de una actitud y una valoración positiva de la escuela, pero no hasta el punto de que las decisiones se basaran en la planificación o en un objetivo concreto: incluso como inversión económica se destaca sus repercusiones pero sólo a partir de un nivel que se ha alcanzado por la concurrencia de ciertas circunstancias, de modo que como inversión todo apunta a que está muy condicionada. Una cultura escolar o una actitud positiva se habían ido formando, podría decirse, sólo con la experiencia. Pese a ciertas diferencias contextuales y a que el nivel máximo alcanzado por algunos de los miembros de estas familias, sus pautas o trayectorias han sido muy similares: ¿una pauta de acción circunstancial, abierta, no estratégica por decirlo así? O bien ello quiere decir que no se había formado ninguna pauta o hábito escolar? Es difícil de definir, pero el hecho de que la encontráramos repetida en bastantes casos actuales, demuestra su pervivencia y el hecho que podremos ampliar sus componentes y repercusiones.

3.1. Lejos de la escuela

Pese a que la escolarización es relativamente alta en las dos regiones donde hicimos el trabajo de campo y que por ello resultara difícil encontrar una familia en la que uno de los hijos no fuera a la escuela teniendo la edad para haber empezado –en ocasiones incluso nos veíamos en la obligación de buscar expresamente a personas que no estuvieran, por diversos motivos, escolarizados, al margen de que en una misma familia se podían encontrar diversas situaciones-, la no escolarización es el fenómeno que más preocupa y uno de las prioridades políticas en cualquier país o región africano y sin duda la que más repercusión popular tiene. ¿Cómo describen este hecho y todo lo que implica quienes lo viven o lo han

¹⁹⁵ Sin embargo, meses o incluso un año más tarde, supimos que al haber suspendido el *probatoire* o examen estatal previo al BAC, el chico y la chica, dejaron de estudiar y se dedicaron a otras actividades.

vivido? Desde el comienzo hay que entender que el hecho de no ir a la escuela, de no estar escolarizado no es uniforme y hay que distinguir varias situaciones, ya que puede ser resultado de no haber empezado como del abandono y ambas pueden subvertirse. Por ello conviene hacer varios apartados aunque en ocasiones la clasificación sea artificial en tanto que nos guiamos por lo que, dada la situación que encontramos, los padres nos decían que iban a hacer o que iba a ocurrir, ya que en algunos casos no estábamos ante un proceso concluido.

3.1.1. Sin posibilidades de escolarización: ¿rechazo de la escuela?

Empezaremos describiendo los casos en los que al menos uno de los chicos o chicas –con edades entre los 6 y los 18 años, más o menos- de las familias que entrevistamos no fuera, por no haber empezado, a la escuela en ese momento o no hubiera ido en el pasado y ahora tuviera ninguna o pocas posibilidades de incorporarse. Es más, lo auténticamente interesante son estos últimos ejemplos, ya que, en primer lugar, era difícil encontrar familias que hubieran pasado por una experiencia similar y, en segundo, la edad es un factor relevante en estas circunstancias, pues muchas familias con hijos o hijas de menos de diez años, aproximadamente, que no iban a la escuelas aseguraban su intención era que empezaran al cabo de poco tiempo: lo explicaban como una pauta, la limitación de los recursos hacía prevalecer el criterio de la edad, cosa que examinaremos. Como se trata de acontecimientos distintos, la no escolarización a causa del abandono la estudiaremos en un apartado posterior, ya que además presenta bastantes variantes.

Se han señalado ya algunas de las dificultades que aparecieron al realizar las entrevistas por poca habilidad y experiencia, por la distancia o cierta desconfianza de las familias y es posible que por la falta de ideas precisas sobre algunos de los temas planteados. Ello solía traducirse en respuestas monosilábicas o con expresiones de compromiso. No fue el caso, sin embargo de la entrevista (Trede, 8 de abril de 2006, EG12) que mantuvimos con una madre de seis hijos en una población cerca de Kumasi o, mejor dicho, con un hijo de la hermana de esta madre. En sí mismo constituye un caso singular o extremo por la pauta de escolarización y por la elaboración y razonamiento de algunas de las respuestas. En el capítulo anterior describíamos brevemente la organización de este hogar matrilineal asante, un espacio en el que convivían mujeres de un mismo linaje de varias generaciones con algunos de sus hijos. En total, cerca de ochenta personas. Sólo entrevistamos a esta madre, de más de cuarenta años, viuda y vuelta a casar. Apenas habló al comienzo de la entrevista, ya que tomó al poco el mando el hijo de su hermana, que así lo justificaba:

R: No tengo un rol particular en la casa. Tengo una educación un poco mayor y mi hermana requería mi asistencia, porque ella no habría sido capaz de dar las respuestas, así que para ayudarla... estas son las respuestas de mi hermana, pero para que fuera más rápido y más claro decidí participar en la entrevista, pero hay otros hombres mayores que se suponía que iban a recibimos, pero no están aquí.

Efectivamente, la madre asentía y añadía alguna cosa, pero no dejaba de ser raro, porque no se produjo en ninguna otra ocasión. Quizás se trataba de dar lo que se consideraban las respuestas adecuadas, de transmitir unas ideas o un discurso, pero éste, como veremos, era distinto del mayoritario o legítimo, sobre todo por el análisis que se hacía del valor de la escuela y de las trayectorias escolares de sus hijas e hijos.

Con más detalle, A., la madre a la que hacemos referencia, viuda y vuelta a casar con pocos años de diferencia, tenía 6 hijos, todos con su primer marido, de entre 17 y 3 años. Como era usual en zonas rurales, aunque cercanas a Kumasi, la mayor parte de los miembros de la familia se dedicaban a la agricultura: “vamos a la granja” en sus propias palabras. Nos encontrábamos, pues, con una familia asante rural que seguía las normas de organización propias de este pueblo bastante estrictamente: linajes matrilineal, muchos hijos y dedicación a la agricultura, aunque el tamaño de la casa indicaba una cierta fuerza de este segmento de linaje, sobre todo si la comparamos con otras familias rurales, igualmente agrícolas, pero sin la presencia del linaje. Por otro lado, calculaba la madre que disponía de unos 600.000 cedis al mes, lo que les daba justo para vivir, aunque con algunas dificultades a la hora de comer. La madre no había ido a la escuela pero sí su primer marido y, como señalaba el hijo de su hermana, otros familiares tenían estudios. Además, en el pueblo donde residían había una escuela pública primaria, un JSS e incluso, no muy lejos, un centro privado religioso en el que se impartían ambos niveles. Tras bastantes preguntas y explicaciones, ya que, lo hemos comentado, no siempre se describía con precisión el número de hijos, su edad y el curso al que iba, nos contaron que de los seis hijos, los dos mayores, una chica de 17 años y un chico de 14 no habían ido a la escuela: “no tenía dinero para mandarlos a la escuela”, argumentaba; debían pagarse unas tasas a la escuela entonces, pero la madre no recordaba a cuánto subían. En aquel entonces no trabajaban ni se dedicaban a otras cosas, sencillamente se quedaban en casa, sin hacer nada, como ocurría en el momento de la entrevista, ya que no tenían trabajo – acababan de comenzar a buscar: “hace años eran demasiado jóvenes” nos respondieron, dando a entender que no había posibilidades de trabajo y, por tanto, que el coste de oportunidad era bajo- ni medios para empezar un aprendizaje, que era lo más conveniente. Hay que tener en cuenta que en los años que se evocan vivía aún el padre de este chico y de esta chica y la decisión podía ser suya, mientras que, en el momento de la entrevista, la madre nos aseguró que era ella la responsable. En todo caso el argumento seguía siendo el mismo. La posibilidad de que volvieran a la escuela no se contemplaba seriamente, ya que el coste de oportunidad aumenta, aunque no tanto por que la escolarización elimine una posibilidad de trabajo que no se tiene como por no ser tan rentable a corto plazo:

R: Creo que ahora a su edad no irían bien en la escuela, y si los lleváramos a la escuela no veríamos los beneficios que eso pudiera proporcionarnos, pero si empiezan a trabajar ahora quizás dentro de 5 o 10 años ya sería rentable y podrían graduarse de su trabajo y empezar a tener empleados. Para

nosotros lo importante es que aprendan un oficio o tengan unas habilidades... Los mayores, ahora, a su edad, no pueden ir a la escuela porque no podrían aprender, pero los otros niños, como son muy jóvenes, prefiero que vayan ellos a la escuela y terminen la primaria y después pueden empezar a trabajar o aprender comercio.

En cambio, los cuatro hijos restantes de esta madre, un chico de 8 años y tres chicas de 6, 4 y 3 sí iban a la escuela: estaban en los primeros cursos de primaria o de preescolar, como corresponde más o menos a su edad. La gratuidad de la enseñanza en Ghana había ayudado un poco pero no era el motivo fundamental y así lo demostraba el hecho de que la escolarización de su hijo de 8 años había empezado unos años atrás. No obstante, a la hora de explicar los motivos del inicio de la escolarización aparecían varios motivos, ya que, por un lado “Decidí enviarlos a la escuela porque cuando están en casa y no van a la escuela es muy descorazonador porque no hacen nada y decidí enviarlos a la escuela para que de algún modo hicieran algo.” Inmediatamente después de esta declaración, al preguntar sobre la posible influencia de la gratuidad de la escuela, se matizaba añadiendo “... pienso que deseo que la escuela les va a beneficiar, por eso decidí enviarlos a la escuela.” Esta última afirmación es demasiado vaga (y frecuente) para que no se interprete de estas citas que el valor que se daba a la escolarización era limitado a la consecuencia inmediata de que los hijos al menos hacían algo. Ahora bien, esta posición, que tampoco era necesariamente contraria a la escolarización, se argumentaba a partir de una evaluación de los beneficios que se podían obtener de la misma. Así, al preguntar por la valoración que hacían de la escuela y por sus proyectos futuros de escolarización se argumentaba de un modo muy distinto al de unas ideas más o menos comunes y compartidas que veremos más adelante, ya que el valor intrínseco que se da a la escolarización se rechazaba frente al cariz práctico, inmediatamente aplicable del que carece la escuela:

R: En la escuela, como no estudiamos ninguna habilidad práctica, no hay nada que la escuela sea capaz de proporcionar a los estudiantes para aprender para que los padres sepamos lo que nuestros hijos son capaces de hacer y para que pudiéramos animarlos, pero lo que estudian normalmente es matemáticas e inglés, así que si ellos sacan buenas notas en estas asignaturas pueden llegar a un ciclo superior, entonces algo beneficioso va a venir de ello, pero en las matemáticas y el inglés no hay nada práctico.

R: La escuela está hecha de tal manera que no hay práctica, así que tan sólo les envías... ahora con el inglés y las matemáticas pienso que... en la escuela normalmente emplean estas cosas y después de eso no sabrían qué hacer con esto, pero es lo que aprenden en la escuela.

No es la escolarización o la formación en general la que se minusvalora, sino el ciclo de primaria o básica, el hecho de que no se pueda extraer ninguna enseñanza práctica. Lo cual se traduce en los planes que manifestaba esta madre:

R: Me gustaría que terminaran la primaria, pero incluso si terminan la primaria depende de los resultados: si obtienen muy, muy buenos resultados vamos a luchar para encontrar de alguna manera y en algún sitio para financiar a la persona que lo haga muy, muy bien; si no, tendrán que encontrar algún trabajo.

Me parece que esta actitud, esta valoración no supone un rechazo a la escuela pero sí un escepticismo, que incluso puede considerarse negativo, aunque no se traduce en una no escolarización, quizás un tránsito muy condicionado porque, y esto sí es necesario destacarlo es una constante que los resultados en la escuela, las notas, es lo que da lugar a que haya posibilidades de continuar hace cambiar las actitudes y los planes.

El problema está en que no nos explicó el modo en el cual se había producido el cambio que había permitido el inicio de la escuela si antes era sólo la falta de recursos, salvo el que gracias a la escuela, quizás a la gratuidad, se había encontrado un medio para que sus hijos más pequeños no estuvieran en casa. Sí se manifestaba la posibilidad hipotética de escoger entre los hijos que se tuvieran no a partir del aprendizaje o de los resultados sino de las características, el sexo en este caso, de sus hijos y de una evaluación de los resultados futuros de una inversión:

R: En mi caso, lo primero que miraría sería el género, preferiría un chico a una chica, pero no miraría la edad, elegiría al más joven o al más viejo. Miraría el género porque incluso ahora cuando miras la escolarización en un politécnico, si una chica va allí y es virgen, va a perder su virginidad pronto se va a quedar embarazada y su educación se va a desperdiciar y el coste de su educación se habrá perdido, pero es mejor para mí el chico. La madre dice que es mejor enviar a la chica a comerciar.

Esta idea del mayor riesgo de pérdida de la escolarización de las hijas apareció en otras entrevistas y entre familias que no se encontraban en una situación similar. Lo retomaremos a continuación, pero es interesante preguntarse de dónde surge esta valoración del carácter poco práctico, casi inútil de la escuela: existe la posibilidad de que resulte de la evaluación que se hace del entorno y de las posibilidades de aplicar lo que se aprende en la escuela y por ello queremos decir desde la primaria, independientemente de que sea obligatoria. En los próximos epígrafes tendremos algún ejemplo más para poder contratar esta idea.

Una de las excepciones de este caso era la locuacidad del entrevistado, quizás, como él mismo dijo, porque la madre no se hubiera defendido tan bien y expresado de un modo cortante, como si no hubiera explicaciones. Ésta fue precisamente la situación que encontramos al entrevistar a AM., una madre, 50 años, de ocho hijas y un hijo, que vivía en un pequeño pueblo, con una escuela primaria, cerca de Uffinsu, a menos de una hora de Kumasi (17 de abril de 2006, EG24). Se había separado – todos los hijos los tuvo con su primer marido-, vuelto a casar y vivía en ese momento con su madre y sus tres hijos menores en una casa que no vimos porque estaba en obras, gracias a la ayuda de unos

parientes que vivían en el extranjero. Esa era su única familia: su madre no había tenido ni hermanos – figura fundamental entre los asante- ni hermanas y sólo hacía mención a algún hermano o primo suyo e incluso a familiares muertos, pero no vivían con ella. Uno de los motivos por los que había tenido nueve hijos era precisamente “para extender la familia”, un elemento frecuente en el estilo de vida de estas familias. Se dedicaba a la agricultura y calculaba que disponía al mes de unos 200.000 cedis (20 euros) que se iban entre comida, gasolina, jabón y la escuela. Había ido hasta sexto curso de primaria. En el momento de la entrevista vivía con sus tres hijos menores, dos chicas de 18 y 13 años y un chico de 14. Sus seis hijas restantes, la mayor tenía 32 años, vivían con sus maridos en Kumasi. Habían ido a la escuela, pero ninguna acabó la primaria, no pasaron de tercero o cuarto. Las respuestas a las preguntas relacionadas con este tema eran breves y no daba mucha opción a profundizar en ellas, ya que se relacionaban con problemas financieros que no se podían comprobar: “por problemas financieros”; “la escuela era cara, las matrículas.” Como no iban a la escuela “estaban por aquí. En aquel tiempo no iban a la escuela porque teníamos problemas y andaban por aquí”, como le ocurría a los chicos y chicas de la familia anterior.

De las dos chicas y el chico que vivían con ella sólo este último había empezado y continuado su escolarización, aunque con algunos problemas que habían dado lugar a algunos retrasos: con 14 años iba a P5. Ninguna de sus dos hermanas, de 18 y 13 años, había ido a la escuela “porque teníamos problemas económicos”; en cambio, el chico sí había empezado “porque es listo”. El contraste con las edades sugiere que, en esta situación, había preferido la escolarización de su hijo a la de las hijas. Según la madre, sus dos hijas no hacían nada especial en ese momento y estaba esperando que empezaran el aprendizaje de peluqueras, porque es lo que les gustaría. Ahora bien, como en el primera de las descripciones, el hecho de que no hubieran ido a la escuela, que no supieran inglés, por ejemplo, no las perjudicaba. Ahora bien, el que una de sus hijas, la menor, empezara a ir a la escuela dependía de ella misma de “si quiere, irá, irá...” “Cuando le pregunte si quiere ir a la escuela y diga que quiere ir, irá a la escuela.” Pero, según su madre, “a ella le gustaría aprender cómo tratar el pelo”. Estas últimas afirmaciones mostraban una situación bastante común entre los padres cuyos hijos no iban a la escuela, tenían problemas o habían abandonado, el de trasladar en mayor o menor medida la responsabilidad a los hijos. Ahora bien, más allá de la situación presente la única pauta existente era la de la adaptación a las circunstancias y a los acontecimientos sin mucha posibilidad de intervenir en ellos: “es Dios quien tiene su futuro entre las manos”, una frase que escuchamos en una parte considerable de las entrevistas.

3.1.2. Cuando podamos, irán a la escuela

Ninguna de las familias entrevistadas que se encontraran en la situación que vamos a describir nos respondió exactamente así, pero la idea era ésta más o menos: por algunas razones que ahora se expondrán, los chicos y chicas de estas familias que no estaban escolarizados (porque no habían comenzado) iban a empezar a ir a la escuela, siempre según los testimonios de los padres, cuando se dieran ciertas circunstancias. Habría que reencontrar a estas familias para saber si realmente ocurrirá

así, pero al menos las manifestaciones de los padres, sus planes y sus actitudes, con diversos grados, apuntaban en esa dirección.

Decíamos al acabar la descripción de la primera familia de la sección anterior que la evaluación de las repercusiones económicas de la escolarización (desde la primaria) condicionaba las actitudes y la acción y que quizás ello tuviera más influencia que el valor social de la escuela a la hora de tomar las decisiones sobre la escolarización, aunque en realidad ocurría es que los hijos menores de aquella familia sí iban a la escuela. Si ahí se nos decía que la primaria servía de poco, el contraste la encontramos en Togo, en Dodji (11 de mayo de 2005, ET5), una población a unos 50 kilómetros al noroeste de Lomé, donde hablamos con una familia la situación de cuyos hijos era similar a la que acabamos de contar e incluso la pauta que se pretendía seguir presentaba trazos similares, pero las acciones planeadas diferían considerablemente a partir del análisis de la utilidad de la escuela básica. An. y As. tenían cerca de 50 y de más de 30 años aproximadamente, según dijeron ellos mismos, aunque tuvieron que corregir un poco porque no coincidía muy bien con el hecho de que llevaran 22 años casados a no ser que se tratara, en el caso de la madre, de un matrimonio extremadamente precoz, vivían desde hacía poco más de un año en una cabaña muy pobre a las fueras de Dodji, donde cultivaban unas tierras que les había cedido un pariente de AS., la madre. Ni siquiera contaban con el apoyo del linaje. Estaban al margen de todo. Dentro de la escasa diferenciación que encontramos en las zonas rurales, y sobre todo, entre familias agrícolas, ésta se situaría entre las que supervivían con más dificultad. Sus condiciones de vida eran muy penosas, incluso para quien nos acompañaba, una persona que había vivido en aquel pueblo que me llamó la atención un charco o un agujero de agua estancada, muy sucia y que podía ser, en su opinión, incluso la que utilizaban para cocinar o para otras necesidades. Trabajaban ambos en esa tierra, donde cultivaban mandioca, maíz, ñame y algún tomate; el padre aseguraba que tenía experiencia como albañil y que podía trabajar de cualquier cosa pero ahora no era su actividad. Una parte de lo que obtenían era para ellos y otra la vendían. Calculaban que aproximadamente disponían de unos 10.000 francos CFA, poco más de 15 euros, posiblemente la familia más pobre que encontramos, como mostraban su casa y sus ropas. Tenían cinco hijos pero en realidad habían tenido siete, de los cuales dos murieron cuando tenían 7 u 8 años: “un día enfermaron y se murieron.” El mayor, un chico de 16 años vivía en Ghana desde hacía un año y medio, con un hermano de la madre, sin una razón concreta –siguiendo una de las lógicas de la confianza de hijos que ya hemos descrito-, sólo estaba ahí y no iba a la escuela. El resto sí vivía con ellos: dos chicos de 13 y 3 años y dos chicas de 10 y uno y medio. Los dos mayores habían ido algunos cursos a la escuela –cosa que no ocurría en el caso anterior-, cuando estaban en el otro pueblo, pero ahora ninguno iba y la chica de 10 años no empezó en su momento por no tener la edad correspondiente.

El padre, que fue quien habló durante todo el rato, tenía o expresaba muy claramente cuáles eran sus planes. Había ahorrado y, cuando viniera su hijo mayor, los tres primeros irían a la escuela, estaba seguro de ello, pero esperaba la vuelta del hermano mayor para que así pudieran ir juntos recorriendo la distancia larga que los separaba del pueblo. El hecho de ir a la escuela iba a compensar

que ellos, los padres, no pudieron ir y el deseo que tenían –o tenía el padre-, dicho medio en broma, era que sus hijos se llegaran a convertir en funcionarios y así ayudarlos cuando ellos se volvieran mayores. El objetivo básico, sin embargo, no era conseguir ningún título, sino que aprendieran a leer y a escribir en francés y luego iniciaran un aprendizaje, ya que no se podía hacer nada sin conocer esta lengua (“con el ewe no basta”) y esa era la función y la consecuencia inmediata primordial de la escolarización. Se pueden aprender más cosas, depende del maestro y de los chicos “pero yo sólo sé del francés”, añadía el padre. Era un plan incondicional, que iban a seguir todos sus hijos, sin diferenciar edad o sexo. Cada uno de sus hijos cada uno elegiría lo que quisiera ser, pero rechazaba casi categóricamente que se dedicaran a la agricultura, que era muy arriesgada. Se otorgaba a la escolarización una función esencial que iba a permitir a sus hijos llegar a una situación social al menos un peldaño por encima de la de sus padres, o sea una movilidad ascendente, que se materializaba en un beneficio inmediato de la inversión, y un coste de oportunidad bajo, precisamente porque se otorgaba ese valor a la escuela, bajo, incluso para su hijo de 16 años. Este era una diferencia más con la anterior familia y en realidad la más destacada, porque la margen de la distinta valoración, el resultado era o iba a ser el mismo, la escolarización durante un tiempo. Aparecía además otro punto en común entre estas dos primeras familias y era el de la elaboración de un discurso y de un razonamiento más o menos complejo.

Si aquí aparecía la intención de que todos los hijos recibieran la misma educación, dentro de una misma familia pueden encontrarse diversas situaciones escolares. Así estaban K., madre de 46 años y algunos de sus nueve hijos, algunos de los cuales iban a la escuela y otros no; incluso los primeros quizás podrían situarse en algunas de las zonas de riesgo que describíamos y tampoco era seguro que pese a los planes de la madre los que no iban acabaran empezando. Vivían en Abono – población que contaba con una escuela primaria y un JJS públicos-, un pueblo junto al lago del mismo nombre, a una hora de viaje en autobús desde Kumase (entrevista hecha el 9 de abril de 2006, EG15). K., tras casarse con su primer marido y tener tres hijos con él, enviudó y se volvió a casar con un hombre, el cual a la vez se casó con otra mujer al cabo de poco tiempo. Los seis hijos restantes eran del segundo marido. La mayor parte del tiempo, sin embargo, su marido vivía con su segunda mujer, lejos de Abono. Recibía poca, por no decir ninguna, ayuda de éste, el cual, tras quedar inútil para el trabajo tras un accidente laboral, había recibido una indemnización que dedicó a su propio cuidado. K. vivía, pues, con sus hijos, en una sola habitación, pequeña, en una casa muy elementalmente edificada que le había dejado un familiar. Había ido tres años a la escuela y actualmente se ganaba la vida vendiendo ñame frito que ella misma preparaba gracias a que lo conseguía a cuenta de unos conocidos, o sea, un comercio a pequeñas escala y muy frágil. Gracias a eso disponía de unos 600.000 cedis, ó 60 euros, al mes. Como tipo de familia, es complicado clasificarla, aunque lo más destacado era que se trataba de una mujer sola, de una procedencia social muy humilde, sin estudios y que sola tenía que asumir la responsabilidad del cuidado de sus hijos. Si estas circunstancias estaban claras, los problemas aparecían cuando nos indicaba la edad, el sexo y situación escolar de sus hijos, ya que surgían algunas contradicciones. De sus nueve hijos, cuatro eran chicas y cinco chicos: nos pidió que calculáramos su edad teniendo en

cuenta que el mayor tenía 23 años, el menor 7 y que, entre ellos, los restantes habían nacido cada tres años, aunque luego nos dio otras edades. Tampoco fuimos capaces de conocer cuál era el sexo de cada uno de ellos, salvo por alguna referencia concreta posterior. Esta confusión o contradicción se prolongó a la hora de conocer cuál había sido su trayectoria educativa o la situación en la que se encontraba. De sus tres hijos mayores, dos habían acabado la JSS y el tercero no lo había podido hacer porque, confiado a la familia de su marido, le trataron mal y no pudo continuar estudiando. De sus seis hijos tres iban a la escuela y tres no: los primeros tenían 16, 10 y 6 años y estaban en P6, P5 y P3, lo que significaba un atraso considerable del primero, un cierto adelanto del segundo y precocidad en el tercero ya que los 6 años es justamente la edad oficial de entrada en la primaria. Quienes no acudían a la escuela eran una chica de 11 años y dos chicos de 7 y 4, “el último es muy joven.” Las razones de esta situación eran las siguientes, muy comunes:

R: Los otros tres no van a la escuela porque actualmente sólo puedo permitirme enviar a tres, aunque haya educación gratuita, los gastos de uniformes, libros y lápices.

No obstante, señalaba que “son mayores que los tres que no van a la escuela, en el momento en que les envié a la escuela tenía poco dinero.” Esto no coincidía con las edades de los hijos que iban a la escuela; la chica de 11 años e incluso el hijo de 7 estaban eran mayores que el de 6. Manifestaba la intención de que los tres que no iban a la escuela empezaran cuando tuviera los recursos, pero de momento lo que haría es mantener a los que ya van. Luego admitió que prefería la escolarización de los chicos, que son más listos, pero que una de sus hijas iba muy bien en inglés, lo que dejaba entrever un cambio de actitud a partir de la escolarización. Al mismo tiempo, pues, que se señalan unos criterios de escolarización, hay una flexibilidad, un cambio de actitud ante los resultados. Por cada uno de sus hijos escolarizados gastaba 30.000 cedis al mes; los gastos más importantes eran los de la cantina y los libros, ya que el programa de educación gratuita había supuesto una pequeña reducción de los gastos, pero poco más. Aparte de lo que pudieran aprender en la escuela, esperaba una reciprocidad del hecho de haber enviado a algunos de sus hijos a la escuela, ya que era el mejor medio para que cuidaran de ella en el futuro:

R: Incluso si soy una mujer muy vieja y estoy en casa y mis hijos han podido ir a la escuela, incluso la más pequeña... de la escuela van a lograr los medios para que puedan darme mi pan diario.

No se sentía capaz de establecer una planificación de los niveles que debían alcanzarse: al menos deberían acabar la primaria o la JSS, la escolarización básica porque era el nivel mínimo para conseguir algo, incluso para empezar un aprendizaje. La preferencia era que se siguiera la vía académica hasta lo más alto, mejor que un aprendizaje, pero dicha postura no era resultado de una idea clara sobre las consecuencias de la escolarización:

R. Para mí, no he ido mucho a la escuela y no sé lo que pueda ser beneficioso o cuánto, pero a veces, cuando vienen y veo su inteligencia, estoy contento con ello.

R: La educación da muchos aspectos... *(no se entiende parte de la respuesta)* para ser presidente, para ser ministro... pero tienes que ir al menos a primaria, esto es la razón por la cual la escuela es muy importante.

Esta última afirmación corresponde bien con una actitud positiva hacia la escuela más basado en los sentimientos, en el contacto con la escuela y con las impresiones exteriores ya que estaba de acuerdo con la obligación de que los gobiernos vigilaran a quien no iba a la escuela porque el gobierno sabe lo que está bien, afirmaba aproximadamente. Dadas las condiciones de vida que tenía que afrontar esta familia, las actitudes positivas –la educación tenía un valor intrínseco- o más bien neutras hacia la escuela, acaso inducidas justamente por la escasez de posibilidades, no permitían otra pauta de escolarización que la circunstancial.

Si estos casos reflejaban situaciones de una incorporación complicada a la escuela, en otras la no escolarización se explicaba por el retraso escolar. Por ello mismo se aseguraba que la escolarización iba a tener lugar, pero no había posibilidad de comprobarlo porque eran tan sólo planes, si bien existía una posibilidad al conocer lo que había ocurrido con otros de sus hijos. Las circunstancias materiales y las predisposiciones o actitudes no eran muy distintas de las de las familias que acaban de resumirse, pero es interesante comprobar cómo se explicaba el retraso escolar y los posibles efectos que podía tener.

Quienes explicaban la no escolarización como producto del retraso escolar, lo argumentaban como un parte del proceso de escolarización progresiva de sus hijos, hecho en el se tenía en cuenta sobre todo la edad de los hijos. De nuevo en Dodji, al noroeste e Lomé, en Togo, conocimos a K. (11 de mayo de 2006, ET8), un agricultor de 32 años, casado y con seis hijos, nacido ahí mismo y con algunos años de estudios primarios. Su mujer no estaba presente. Nos mostró su casa de lejos, no muy distinta de las casas rurales ewe que describíamos, como tampoco lo era su estilo de vida, muy similar al de las familias rurales medias A diferencia del resto de personas que vivían en un entorno rural él sí creía que se estaban produciendo algunos cambios al margen de que lloviera más o menos o que se introdujeran cultivos inusuales y es que los más jóvenes se marchaban del pueblo. Tenía seis hijos, cuatro chicos de 15, 13, 10 y 6 años y dos chicas de 8 y 4. Los tres primeros son los que iban a la escuela primaria, en quinto el primero y en tercero los dos segundos: una larga enfermedad de su hijo mayor y los retrasos que han tenido a causa de las dificultades de pago han provocado estos retrasos y que sólo su hijo de 10 años vaya al nivel correspondiente. Cada mes disponía de unos 25.000 cfa, que se iban entre comida medicinas y escuelas. Su idea era que a medida que dispusiera de recursos, los otros, según la edad, se fueran incorporando paulatinamente: no es porque sean chicas que no van, aseguró, pero tenemos

muchos problemas para pagar. En realidad, aseguraba que iban a empezar el año que viene. Ante esta situación no había ni un plan ni nada similar; como en otras ocasiones, la pauta se iría haciendo según los resultados y los medios de los que dispusieran: sin embargo, sí destacaba un análisis de las posibles repercusiones de la escolarización de sus hijos en tanto que si uno fuera bien valdría la pena hacer un sacrificio e que incluso los otros lo dejaran, aunque hay un ideal y es que se obtenga el BAC, que es el nivel a partir del cual pueden ser libres, en su opinión. En esta ocasión, a diferencia de los anteriores, se señalaba un ideal que superaba la posibilidad de moverse en la escala social un solo escalón, ya que, como veremos el BAC o bachillerato no se consideraba tan sólo un medio de “ser libres” sino el nivel a partir del cual se podían encontrar trabajos importantes. Con todo, si se aprecia una actitud positiva hacia la escuela, no existe algo que se pueda llamar una pauta clara de escolarización definida sino que es la indefinición la propia pauta o estrategia, ya que lo que pueda ocurrir no está íntegramente en sus manos. Vale la pena señalar, porque aparece por primera vez el hecho de contemplar el apoyar al que vaya mejor y tratar de que llegue lo más lejos posible. No se sabía si esto realmente iba a ocurrir, pero el componente de inversión educativa era familiar o general en tanto que parecían evaluarse los resultados de la escolarización para el conjunto de la familia, lo que establecía, en el plano de las ideas, una suerte de compromiso entre los padres y los hijos o entre estos.

Una situación algo similar encontramos en un pueblo cercano a Uffinsu, en Ghana (16 de abril de 2006, EG23), donde realizamos varias entrevistas. Ahí, la casi totalidad de los chicos iban a la escuela, pero K. de ocho años, era una excepción, si bien la intención de su madre era que fuera aunque no podía precisar el momento. K. vivía con su madre, de 49 años, sin estudios, que trabajaba ocasionalmente cortando y vendiendo madera, una hermana de 19 años, la cual tenía una hija de dos años, un tío y una hermana de su madre. Estos dos últimos trabajaban en su granja. Disponían así, de acuerdo con sus propios cálculos, unos 500.000 cedis (50 euros) al mes. Hablamos con la madre, con E., su hija de 19 años y el propio K., que andaba por ahí, delante de su casa una construcción asante de planta cuadrada a primera menos sólida que otras vecinas. La madre de K. tras enviudar hacía unos años, si bien no se llegó a esclarecer con exactitud, se había vuelto a casar, pero sus seis hijos eran del primer marido. Tampoco quedó claro si su segundo marido vivía con ellos o en su propia casa, como sería normal entre los asante. Además de K. y de E. tenía tres chicos de 23, 15 y 11 y una chica de 12. La hija de dos años de E. se consideraba una hija más. Excepto K. y la hija de E. todos iban a la escuela, en Kumasi, donde residían con su abuela materna o al menos bajo su responsabilidad. Tras enviudar se decidió que todos los hijos se trasladaran a Kumasi, ya que su abuela, mujer con recursos, tenía una escuela privada. Eran a todas las instancias hijos confiados, pero según nos contaba E. vivían muy mal, en unas condiciones muy penosas. Ella misma lo había dejado hacía un tiempo –quizá coincidiendo con su embarazo, “un error”- por estos hechos, pero animaba a sus hermanos, que estaban en distintos niveles a continuar, a no dejarlo porque era muy importante la educación. A su lado, su madre no añadía nada. Lo que más nos interesaba, no obstante, era la situación de K. y las cosas estaban relativamente

claras. De momento, no iba a la escuela porque su madre financiaba parte de los estudios de sus hijos que estaban en Kumasi y:

R: Gastamos unos 150.000 cedis al mes para los que están en Kumasi... y para K., está la educación gratuita de la que K. podría aprovecharse, pero están los gastos de los libros, del uniforme, de las botas, éste es el problema.

Quería que empezara pero de momento ayudaba a los que ya estaban. No había mucha argumentación al respecto: “solo quiero que vaya a la escuela”, porque “ir a la escuela es muy importante para él, porque se está convirtiendo en cabezota y si va a la escuela va a ser disciplinado”. Encontramos de nuevo la escolarización ligada a la educación o socialización, propio de familias con unas ideas poco elaboradas, aunque básicas, sobre la escuela, ya que tenía un actitud positiva pero pasiva: parafraseando, iba a ser Dios quien decidiera, lo que están estudiando ya les va bien, no sabe ni qué nivel ni qué trabajo pueden obtener pero de maestro sería un buen trabajo. En realidad, la responsabilidad de la escolarización se había dejado a otras personas, como cuando se produce una confianza o adopción.

3.1.3. El inicio de la escolarización a través de la gratuidad

Los casos que aparecen en este epígrafe tienen bastantes puntos en común con los anteriores, con la particularidad de que todos son de Ghana y con ellos queríamos comprobar cómo se había producido la entrada en la escuela gracias al programa de gratuidad instaurado en Ghana, un tema que comentábamos con muchas familias, con variedad de valoraciones. Hemos descrito el programa de la FCUBE en Ghana y las consecuencias de su última medida aplicada, presentada como la gratuidad total de la escuela pública en el contexto mucho más amplio de una serie de reformas o cambios que se han llevado a cabo en algunos países africanos y cuyas repercusiones eran objeto de controversia. Acabamos de ver, además, que familias con unos hijos en una situación educativa muy precaria admitían que, pese a la reducción de gastos que suponía no era suficiente para que quienes se quedaban en casa fueran a la escuela.

No obstante, al conocer la medida y tras informarnos en algunas escuelas, a través de los directores o maestros, de que efectivamente se habían producido incorporaciones a la escuela gracias a esta medida, buscamos a través de ellos algunos casos concretos. No era el mejor modo de hacerlo, sobre todo porque al anunciar el motivo del encuentro se sugerían que las respuestas fueran en una dirección, la de confirmar que gracias a estas medidas las familias habían decidido escolarizar a uno o varios de sus hijos que hasta ese momento no iban a la escuela. Ello no evitaba, sin embargo, que se obtuviera la información necesaria para conocer las características de estas familias y se compararlas con aquellas otras para las que esta medida resultara insuficiente. Este defecto se compensa un poco con el hecho de que, si no lo hubiéramos hecho así, no hubiéramos encontrado ejemplos de estas

situaciones, ya que de la casi treintena de familias entrevistadas sólo en una, exceptuando las que se buscaron con esa intención, se admitió que gracias a esta medida una chica de 7 años había empezado a ir a la escuela.

¿Cómo son, pues, estas familias y cómo explican sus decisiones? Socialmente, la mayor parte de estas familias, excepto, la de la chica de 7 años, eran familias urbanas de clase baja, con escaso capital cultural y social y con unos ingresos esporádicos derivados de actividades puntuales, como el comercio a pequeña escala de ropa de segunda mano o de comida. Sin duda, dentro de la ciudad de Kumase eran las familias con peores condiciones de vida, casi con problemas de supervivencia. Su origen rural podría tener algo que ver. En general, su posición respecto de la escolarización era un poco ambigua, ya que admitían que la gratuidad era una de las razones que había dado lugar a la escolarización de sus hijos, pero desmentían la gratuidad total y dejaban entrever que influía en ellos el hecho o la idea, muy difundida –no era raro aducir que se escolarizaba, entre otras cosas porque el gobierno decía que era lo mejor para los jóvenes- de que la escolarización se había convertido en obligatoria, sobre todo a partir de esta medida, aunque era una nueva norma entre social y política aceptada sin una reflexión o un proyecto educativo más allá de lo circunstancial. Todas estas familias eran de Ghana, donde se empezó a aplicar esta medida cuando hacíamos el trabajo de campo, de modo que la comparación queda un poco coja, si bien el hecho de que a comienzos del curso 2008/09 esta política se trasladara a Togo permite una futura comparación. No obstante, la pauta de una de las familias de Togo descritas en el anterior apartado y la utilidad casi inmediata que se apreciaba en la escuela, puede darnos una idea de los efectos que tendría una política así en ciertos sectores.

Volviendo a Ghana, y en concreto a un barrio de Kumase, J. de 41 años, era viuda desde hacía seis meses en el momento de la entrevista (5 de abril de 2006, EG7). Había venido con su marido a Kumase unos años atrás y, tras la muerte éste, habían permanecido ella y cinco de sus seis hijos en aquella ciudad, ya que el mayor, un chico de 19 años, vivía con otro familiar. Su situación económica era muy delicada. Tras los funerales, la madre no había retomado el comercio de ropa de segunda mano, que era el trabajo que hacía, y se mantenían gracias a la ayuda de un amigo de su marido y a algún ingreso esporádico. Vivían todos en una o dos habitaciones de un edificio de un planta, bastante común en las ciudades africanas que conocimos, con varias habitaciones similares y en las que residen distintas familias. Según nos contaba la madre, de sus seis hijos, el chico de 9 años que vivía con un familiar era el único escolarizado hasta ese curso: había llegado a la secundaria, pero aún no había terminado. Del resto, una chica de 16 años no había comenzado la escuela, mientras que un chico de 14, dos chicas de 12 y 9 y un último hijo de 4 años del que no nos dijo el sexo acababan de empezar ese mismo curso, todos al mismo tiempo en dos escuelas públicas de la zona. De nuevo aparecían algunas contradicciones ya que no coincidían muy bien las edades con los cursos: el hijo de 14 años estaba en primero mientras que las chicas de 12 y 9 años estaban en segundo y tercero de primaria respectivamente. Es difícil reconstruir la historia de todos ellos y sacar unas conclusiones, pero si

preguntamos por los motivos de no ir a la escuela y por el inicio de la escolarización, que se resumían así:

R: Por problemas financieros. Cuando estaba en casa no tenía dinero para escolarizarlos, pero cuando oí que el gobierno estaba introduciendo la FCUBE esta, decidí enviarlos a la escuela.

R: Lo anunciaban y lo oí en la radio. Oí que la educación es ahora gratuita y se supone que ningún niño debe quedarse en casa.

Esto no evitaba que en la respuesta posterior aceptara de manera contradictoria que “sí hay que pagar unas tasas, se supone que ellos lo saben y me lo dirán, lo que sé es que de momento no pago nada.” Sin embargo, poco después nos iba a decir que gastaba unos 40.000 cedis al día y que una parte iba dedicada a la educación. A la hora de argumentar esta decisión daba importancia al hecho de que fuera gratuita y a una posible influencia exterior pero no llevaba aparejada una planificación, sino unas respuestas muy vagas, como si se tratara de una acción circunstancial, con elementos de supervivencia escolar. Así, se afirmaba que:

R: Tengo planes para enviarlos a secundaria, si tengo ayuda y los medios y si van bien en la escuela incluso enviarlos a la universidad. Tengo planes para educarlos bien, pero todo depende de los medios.

R: Es importante para mí porque en el futuro seré el testigo de mi... será el fruto de mi trabajo el haberlos educado.

R: Aprender inglés es muy importante para mí y mis hijos porque va ayudarles mucho en el futuro para saber donde están izquierda y derecha y para tener un buen trabajo.

P: ¿Crees que pueden encontrar un buen trabajo aquí con un nivel de primaria?

R: No, no creo que vayan a encontrar un buen trabajo aquí en Ghana.

Se señalaba claramente de nuevo el papel socializador de la escuela para insertarse en el mundo, ya que tenía el efecto inmediato de saber orientarse, pero existía un cierto escepticismo sobre las posibilidades. En fin, no era una actitud negativa, pero era muy difícil saber qué ocurriría superada esa coyuntura, como también era difícil llegar a conocer el realismo de estos planes y si no serían alumnos que entrarían en aquel grupo de alumnos en peligro de abandono (Lewin, 2007). En ello podía influir el que las trayectorias educativas o la escolarización dependieran de lo que hicieran los hijos, de sus resultados y decisiones, como si los padres pudieran hacer poco.

Justo a continuación de esta entrevista, hablamos, de nuevo gracias a la maestra de la escuela, con la madre de una familia muy similar y que seguía una misma pauta. El encuentro (5 de abril de 2006, EG8) se mantuvo con una madre de cinco hijos. Tenía 38 años, aunque con un aspecto muy envejecido; como la anterior madre, no había ido a la escuela –su marido, al que no conocimos, era un poco mayor y había estado poco tiempo en la escuela. Ambos trabajaban esporádicamente (llevar agua, ayudar a quien se lo pedía...), pero disponían, según sus cálculos, de 1,3 millones de cedis al mes, cosa extraña dada su situación, ya que tenían más de lo que ganaba gente que trabajaba habitualmente y ningún pariente o amigo les ayudaba. Vivían en Kumasi desde hacía ocho años: el padre de su marido tenía un trabajo o unos asuntos ahí y se trasladaron desde el sur del país. Precisamente, su hijo mayor, de 16 años, permanecía aún en ese pueblo, donde había empezado a estudiar, aunque tuvo que dejarlo hacía poco por falta de recursos, sin haber acabado los niveles básicos de enseñanza. En ese momento, permanecía en su pueblo o ciudad natal, sin hacer nada en concreto. En la misma situación estaban hasta hacía unos meses, dos de sus cuatro hijos restantes: tres chicos de 12, 8 y 3 años y una chica de 5. Los chicos de 12 y 8 habían empezado a ir a la escuela desde el inicio del curso, medio año atrás. Estaban en primero y en segundo de primaria respectivamente, lo cual puede que fuera incoherente dadas las edades y el precedente del caso anterior, aunque el hecho de que se hicieran unas pruebas lo explicaría. La razón expuesta para el comienzo de la escolarización era la siguiente:

R: Decidimos enviarlos a escuela porque estos días si no vas a la escuela no puedes encontrar trabajo y por el sistema de educación gratuita, por eso los enviamos a escuela.

Quizás la misma entrevista motivara esta respuesta, porque el resto de la argumentación era muy sencilla y seguía algunas de las pautas del discurso más extendido sobre la escolarización, con muy poco razonamiento. Tenía la intención de que los otros les siguieran en su escolarización y los objetivos estaba muy poco claros, sujetos a lo que pudiera pasar en el futuro, algo que no podían ni siquiera orientar, como si no tuvieran capacidad alguna: “Sí, si consigo un buen trabajo tengo la voluntad de enviarlos más allá de primaria, pero si no...” Según ella gastaban unos 300.000 cedis al mes en cada uno de sus hijos que iban a la escuela. Había escuchado en la radio, la gratuidad de la escuela, pero sabía poco más de todo ello: no sabía lo que se enseñaba ni el valor de la escuela, así que la decisión era más una obligación facilitada por la gratuidad que resultado de un cálculo. No se contemplaba el coste de oportunidad. Así, el conocimiento era nulo o muy elemental: al preguntar por lo que estudiaban respondía: “Es esta señora, la profesora, la que les enseña, así que no lo sé.” Además, la valoración del aprendizaje o de la función de la escuela es ésta: “Para mí es importante lo que sea importante para ellos para encontrar un trabajo.” Comparando estas manifestaciones, actitudes y planes con las de la otra familia que encontramos en la misma situación, nada indica que se trate de pautas distintas.

Finalmente, fue en Trede (10 de abril de 2006, EG17), cerca de Kumasi, donde conocimos a la madre de dos chicas, 9 y 7 años, y de un chico de 4, con unas circunstancias escolares un poco

distintas. Dicha mujer vivía en una casa matrilineal asante como las que describíamos en el apartado anterior con algunas de sus hermanas. Fue unos años a la escuela y trabajaba hasta ese momento en unas tierras que perdieron. El abandono de su marido, “se fue de viaje cuando tuve a mis hijos y no mantengo ningún contacto con él” le otorgaba toda la responsabilidad. Gracias a algún trabajo informal, conseguía los recursos para sobrevivir. La hija mayor, de 9 años, iba a la escuela primaria, y la madre admitía que hasta ese momento tenían dificultades para pagar las tasas o matrículas necesarias y que por eso debía quedarse alguna vez en casa. No obstante, las buenas notas que obtenía –como nos mostró la abuela y nos había dicho el amigo de Jesse “hablaremos con la familia de una chica lista”- mantenían las esperanzas de la familia en sus posibilidades, aunque en el mismo boletín, la profesora indicaba que los resultados serían mejores si tuviera un entorno favorable en el que estudiar. A raíz del programa de gratuidad, la hermana menor se había incorporado al último curso de preescolar y se había conseguido reducir los gastos de la escolarización. Ahora bien, el resto de manifestaciones eran muy similares, ya que no había ni unas ideas ni unos planes claros de lo que iban a hacer o se expresaba de un modo muy simple, siempre dependiente de las circunstancias, lo que iba ligado a una reflexión muy elemental sobre las consecuencias de la escolarización y una resignación a las circunstancias y a los hechos: “Si no puedo enviarlos a la escuela, algunos tendrán que trabajar.” “Me gustaría que todos fueran a la escuela.” “Me gustaría que fueran a la universidad.” Las razones de la escuela se relacionan con el trabajo, pese a que no se sabe exactamente qué se aprende en la escuela, es imprescindible saber algo de lo que se aprende en la escuela, tanto para un buen trabajo como por un aprendizaje.

3.1.4. El abandono escolar. Salida definitiva e ida y vuelta a la escuela

Las situaciones escolares que se describen en este apartado tienen en común con las anteriores que alguno o todos los hijos o menores de una familia entrevistada no van a la escuela, pero en estas ocasiones como resultado del abandono tras un período de escolarización a veces más o menos estable y, otras, lleno de dificultades. No se trata de abandonos coyunturales o ausencias temporales de la escuela –que a veces sólo afectaba a una de las personas de la familia- como consecuencia de una enfermedad, del trabajo, de la falta de material escolar o del dinero necesario para pagar las matrículas. Estas cosas se encontraban con relativa frecuencia y suponían un problema considerable, pero, por lo que los padres mismos nos dijeron, no era una situación tan incierta que pusiera en peligro a corto plazo la escolarización. Tal como lo vemos, estas situaciones últimas tienen que ver más con una trayectoria difícil, un poco errática, de ahí que la analicemos en el siguiente apartado. Por contra, en los casos de este apartado el abandono era claramente definitivo, declarado por los padres o los propios alumnos, aunque hemos separado entre estos casos manifiestos y otros en los que los padres aseguraban que, pese a unas circunstancias muy adversas, iban a intentar que sus hijos volvieran a la escuela. En ambos casos, nos referimos, dentro del marco de la tesis, a abandonos que se producen antes de finalizar los ciclos de primaria y primera etapa de la secundaria.

Empezando por el segundo tipo de abandonos, de largo alcance pero no insalvables, -según las familias, que mantenían una cierta esperanza de que se volviera a producir la escolarización-, el caso de E. era especialmente dramático. Tenía 30 años, seis hijos y su casa estaba en Sabine Akrofum, un pueblo muy cerca de Kumase en el que realizamos varias entrevistas (7 de abril de 2006, EG11). Vivía con su madre y sus hijos, constituyendo una variante muy modesta de hogar matrilineal asante. Vimos su casa un poco de lejos: se trataba de una pequeña construcción de dos habitaciones, vieja y poco sólida, ya que, a primera vista, no estaba hecha de cemento, aunque tampoco de adobe. Algo apartada se encontraba otra construcción, unas cuantas paredes medio derruidas, que quizás antes fuera otra habitación, y en la que parecía que se podía cocinar. Comparadas incluso con las familias del mismo pueblo daban la impresión de ser muy pobres, tanto por la casa en la que vivían o la ropa, vieja y rota, que llevaban tanto algunos de los hijos que ahí estaban como la propia madre. Ella misma nos dijo que efectivamente en aquel momento apenas tenían ni para comer. Su madre, de 65 años, se dedicaba a la venta de cacahuets y aportaba lo que ganaba: calculó que al mes necesitaban unos 500.000 cedis (50 euros). Además su madre últimamente no podía trabajar a causa de problemas en sus rodillas –aunque luego nos contó que una de sus hijas la ayudaba- y ella, tras una serie de acontecimientos, un poco contradictorios, no hacía nada. Hasta hace dos años su marido, originario de Togo, trabajaba en unas tierras que les habían cedido, pero el jefe del pueblo o el propietario de estas tierras se las quitó para que ahí se construyera algo y se quedaron sin medio de vida. A raíz de este acontecimiento su marido se marchó a Liberia y no se había vuelto a saber de él. Además, hacía un tiempo –su última hija tenía seis meses en el momento de la entrevista- la madre, E., se quedó embarazada, perdió su trabajo –no especificó de qué se trataba- y no tenía recursos para continuar con el negocio de su madre, ya que primero tenía que comprar los cacahuets en una granja y luego venderlos en Kumase. Había ido muy poco a la escuela (“como no era lista lo dejé”) y no podía contar con otros parientes, su padre vivía en otro sitio, ya estaba mayor y sus hermanas estaban también en otros sitios. Tenía seis hijos como decíamos: dos chicas, una de 10 años y otra de seis meses y cuatro chicos de 8, 6, 4 y 3 años. Con sus propias palabras “iban a la escuela, pero ahora por dificultades económicas no van”, si bien la precisión posterior de este tema era de nuevo contradictoria: en un primer momento aseguró que fue tras la marcha de su marido, o sea, hacía dos años, que sus hijos habían dejado la escuela y al rato lo relacionaba con los problemas surgidos a raíz de su último embarazo y de la pérdida de trabajo que acaba de comentarse, hecho que temporalmente no coincide con la salida de su marido. Por otro lado, si el abandono escolar se había producido hacía dos años, o en el momento de la entrevista (abril de 2006) sus hijos llevaban un cursos y medio sin ir a clase, es muy difícil encontrar una coincidencia con los cursos en los que estaban sus hijos, ya que incluso sin tener en cuenta el hecho del abandono, el curso en el que se encontraban sus hijos estaba por encima del establecido para sus edades. Así, según nos contó E., su hija mayor, de 10 años, estaba en P6, su segundo hijo, de 8, a P5, el de 6 a P3, el de 4 a P2 y el de 3 a P1, lo cual es muy poco coherente e indica un error en las edades o en los cursos. Todos eran alumnos de la escuela pública del pueblo, la única que existía. Es posible que se dieran estas

informaciones para salir del paso como es posible que no se llevara un cálculo efectivo de las edades y de los cursos porque no se podía o porque no se consideraba necesario, pero el caso es que estas eran las características de los hijos e interpretamos que es a partir de las mismas que se hace los razonamientos escolares. E. no descartaba que sus hijos volvieran a clase, pero era una situación condicional e incierta en el tiempo, lo que no permitía elaborar más planes que estos, como pasaba a muchas familias, lo veíamos en una sección anterior: “Quiero que vayan a la escuela y terminen primaria, y si después de eso no van bien, puede que un trabajo.” Todo lo cual se iba a producir “Cuando consiga un buen trabajo y sea capaz de cubrir sus necesidades entonces podré enviarlos a la escuela.” La idea que tenía era que todos sus hijos siguieran este plan y sólo mostraba alguna duda por su hija mayor, que en ese momento ayudaba a su abuela con la venta de cacahuets. Como ocurría en muchas de las familias descritas hasta ahora, se otorgaba a la escolarización una vaga función socializadora y una relevancia económica fundamentada en unos conocimientos mínimos para desarrollar un trabajo distinto al de granjero o campesino, porque “cuando naces y creces aquí, éste es el trabajo que vas a hacer.” Es más, como resumen sus propias palabras no se sabe qué es aquello que se enseña en la escuela, que es responsabilidad de esta misma:

P: ¿Por qué es importante la educación de tus hijos?

R: Para los niños, si están en casa y no van a la escuela se convierten en unos vagabundos, pero si van a la escuela van a aprender disciplina.

P: ¿Qué es lo más importante que los chicos aprenden en la escuela...?

R: No puedo decirlo, se supone que en la escuela ellos aprenden cosas para vivir bien. Creo que el sistema educativo conoce mejor como educar a los chicos para que su vida sea significativa.

R: En estos días, como hay que calcularlo todo y todo tiene que ver con libros y con saber leer y escribir bien, si no has ido a la escuela, cualquier cosa, incluso tu trabajo, no van a ir bien.

Muy relacionadas con estas declaraciones, esta entrevista, como una de las anteriores, mostraba la perspectiva que podían tener familias con problemas educativos de la repercusión sobre ellos de medidas concretas, de lo que suponía la tarea del Estado:

P: ¿Qué hacen ahora? *(Referido a que ya no iba a la escuela)*

R: Ahora son niños y no hacen nada, no pueden trabajar así que están por aquí. Como se ha anunciado que todos los padres deberían enviar a sus hijos a la escuela, cuando veníais aquí, tenía miedo porque pensaba que ibais a arrestarnos. A veces, cuando oigo que se dice que hay gente que llega, llevo a mis hijos a la habitación.

P: ¿De qué tiene miedo?

R: De que me arresten.

R: Hace poco vinieron aquí y arrestaron a unos cuantos niños y a sus familias, así que ahora todo el mundo envía a sus hijos a la escuela. La última vez que vinieron aquí saqué los uniformes y se los mostré; si no, podrían haberme arrestado.

P: ¿Sabes que ahora teóricamente la educación es gratuita y las familias no tienen que pagar nada?

R: Sí, sé que la escuela es relativamente gratuita, pero hay algunos gastos que no puedo cubrir, libros, lápices... y cada día darles algo para comer y a veces hay otras tasas que hay que pagar en la escuela.

R: Pienso que el gobierno persigue a padres porque ahora la educación es gratis y las responsabilidades que tienes que tomar tienen que ver con su alimentación y el gobierno cree que si no envías tus hijos a la escuela no les estás haciendo ningún bien.

Y al preguntar sobre la valoración de las políticas del gobierno:

R: Se supone que el gobierno debería ayudarnos, pero no está haciéndolo.

La contradicción se produce entre el hecho de que las medidas son insuficientes y el cambio de actitud, en caso de producirse, tiene que ver más con la presión que con la interiorización de unos beneficios que ya se sabe que existen. Es una incógnita, ya que en realidad no se sabe lo que va a pasar, teniendo en cuenta una actitud neutra, poco entusiasta pese a la valoración de la escuela. Si se podía entrever, acaso por la edad, aunque es mucho suponer, que el abandono escolar no era el final de la escolarización, ya que no se descartaba la posibilidad de volver a la escuela. En cambio, el abandono, en circunstancias que a primera vista pueden ser muy similares, estaba a punto de dejar fuera de la escuela a los dos hijos mayores de A.M., su madre, una mujer asante de 39 años de un pueblo de la región Ashanti (15 de abril de 2006, EG22). Compartía con el anterior caso que se había quedado sola y con la responsabilidad de sus hijos: hasta hacía un año vivía con su marido, con el que llevaba 21 años casada, y sus cuatros hijos en una habitación alquilada pero, al tener que dejarla, A.M. se fue a la casa de su linaje y su marido volvió a su pueblo, lo cual supuso una separación porque desde entonces no se había vuelto a saber nada de su marido. Nos referimos a este caso en el capítulo anterior, al estudiar la distribución de responsabilidades dentro de la familia, ya que la mujer acusaba a su marido de desentenderse de sus obligaciones como padre. El caso es que ahora vivía con sus cuatro hijos en una habitación de la casa de su familia, a la que no nos llevó pero que, por la descripción, tenía todas las características de un hogar matrilineal asante. Había acabado la enseñanza básica y trabajaba en la granja de su familia, la producción de la cual se destinaba en parte a la venta y otra al consumo, más alguna actividad circunstancial. Calculaba que, dentro de su familia, gastaban unos 15.000 cedis al día, lo que daba lugar a que necesitaran o dispusieran de unos 450.000 cedis al mes (unos 45 euros), la

mayor parte de los cuales se iban en la comida y la escolarización, aunque la distribución y la contabilidad no estaban muy claras:

P: ¿Cuánto gastas en la educación de tus hijos?

R: Unos 200.000 cedis.

P: ¿Por mes o por trimestre?

R: Los gastos son el uniforme, los libros, los lápices, así que 200.000 y podría ser cada mes o cada trimestre.

Tenía tres hijos de 18, 14 y 11 años y una hija de 5. Sólo estos dos últimos iban a la escuela, a P4 y a preescolar, aproximadamente el nivel que les correspondía por edad. Los otros dos habían dejado la escuela, el de 18 años en JSS3 y el de 14 años en JSS2. En el primer caso el paro ocurrió dos años atrás y en el segundo aproximadamente hacía un año:

P: ¿Por qué dejaron de ir a la escuela?

R: El mayor, las tasas eran muy altas y no podía permitirnoslas y el otro,... así que la mejor opción para él fue dejarlo para ayudar a los otros. Y el chico de 14 años decidió por sí mismo que no quería ir a la escuela y continuó preguntándole el porqué pero no me dice por qué no va. Ahora ha decidido que quiere volver, pero su padre no asume la responsabilidad para que pueda ir a clase.

Las tasas de la JSS eran más altas que las de primaria y de ahí que se privilegiare el componente de consumo o de cultura escolar al de una inversión económica, lo cual no dejaba que la situación quedara en el aire pese a los planes de la mujer:

R: Tengo planes para los chicos si terminan la JSS y si tengo dinero para que continúen su educación, porque son muy listos, pero para la chica, incluso si termina JSS mis planes son que empiece a comerciar, ella va a aprender a comerciar o un oficio.

Por un lado, y como ocurría en la mayor parte de familias, la opción preferida era la de seguir la rama académica, los estudios universitarios. A.M. añadió que quería ver hasta qué nivel eran capaces de llegar ella y sus hijos y, además, un aprendizaje también costaba mucho. Por otro, se observa que la escolarización de las niñas no se valoraba en la misma medida, ya que podía llegar a ser una inversión más arriesgada:

R: La educación de una chica es muy tediosa. Si te descuidas se puede quedar embarazada fácilmente, así que para mí es mejor permitirle que aprenda un oficio.

Como contraste, una situación distinta de resistencia a la escuela lo hallamos en Trede, un pueblo cercano a Kumase (10 de abril de 2006, EG16). K., que tenía aproximadamente 12 años, no quería ir a la escuela; pero su situación era distinta a la que acabamos de describir y los motivos de su decisión correspondían a otras circunstancias. Encontramos a K., como ocurrió en otras situaciones, mientras buscábamos familias con alguna singularidad, como la no asistencia a la escuela, a las que entrevistar. Caminaba sin mucho rumbo por su pueblo y gracias a un amigo de Jesse pudimos entrevistar a su familia. En realidad su familia eran las hermanas de su madre, su abuela y el resto de hijos e hijas de todas ellas, que vivían en un casa matrilineal asante como las descritas. La madre de K. se casó con otro hombre, se marchó y él había quedado confiado con su linaje. Más concretamente, se trató de una entrevista desordenada, la primera hecha a una de estas familias y como se mostró en el capítulo anterior este hecho sirvió para empezar a identificar la organización de las mismas y su relación con la escolarización. Preguntamos en general a todas las madres que ahí estaban y las respuestas sirvieron para tener unas ideas de su percepción del valor del sistema educativo pero, salvo la situación de K., no de ningún caso singular. En realidad, sus ideas y actitudes positivas aunque aferradas a las circunstancias no eran muy distintas de las que tenían algunas familias y tampoco su situación general, ya que, dada la diversidad de edades y lo que pudimos averiguar, casi todos los niños y niñas con la edad correspondiente iban o iban a empezar muy pronto su escolarización y tenían problemas para pagar las matrículas y eso había significado algún retraso. Dependían de la cosecha y no sabían de cuando dispondrían. No dejaban de señalar que se daban cuenta de lo importante que era la escuela y por eso enviaban a sus hijos. Las madres habían ido poco a la escuela. La escuela estaba para “adquirir sabiduría y comprensión y también un trabajo.” Por lo que hace a los niveles necesarios, pensaban que con la JSS y SSS ya se podía hacer algo y este algo consistía al menos en un trabajo que permitiera salir de la agricultura. Además, la escuela funciona de tal manera que saben que alguno de sus hijos se quedará por el camino ya que los resultados son lo que cuentan, lo cual es una idea y una práctica clara repetida en bastantes ocasiones y en el que destaca de nuevo una incapacidad de influir sobre estos acontecimientos. Hablar de “fatalismo” puede parecer exagerado en este caso concreto –quizás es mejor resignación- pero sí define una actitud que ya ha aparecido varias veces. La escolarización de K. sería un caso singular, ya que, como confiado, dependía de otras personas que no eran directamente sus padres. La confianza era positiva en este caso porque la intención era que fuera a la escuela e incluso las hermanas y abuelas se disponían a actuar como linaje o grupo corporativo para ayudarlo, pero K. no quería ir a escuela. Las hermanas, primas y tías de su madre no sabían explicar la razón, tan sólo decía que no era listo y no había modo de convencerlo.

Si en estos casos, pese al abandono escolar, las familias y los hijos guardaban una posibilidad o una casi esperanza, mejor dicho, de volver a recuperar el tiempo perdido a través de la reincorporación a los estudios académicos, por mucho que el porvenir fuera incierto, dentro de otras familias el abandono era definitivo y los propios implicados lo reconocían. Como ocurría en varias ocasiones, diferentes situaciones tenían lugar dentro de una misma familia, desde las distintas variantes del abandono escolar

a las trayectorias más o menos estables. En ocasiones, el origen de este abandono se hallaba en factores no directamente relacionados con el ámbito escolar como una enfermedad o un embarazo, por ejemplo, gran temor de muchas familias, aunque unas veces se reconozca abiertamente y en otras no. Hemos comentado ya que la toma de medidas sanitarias como una de las políticas que tenían repercusiones sobre el ámbito escolar y las ausencias de las escuelas provocadas por la malaria, otras enfermedades o el impacto del SIDA en muchos países. Los casos que encontramos se trataban de enfermedades que por alguna u otra razón no permitían la continuación de la escuela, independientemente del contexto y ante el que las familias poco hacían o podían hacer según decían ellas mismas. En Lomé y en Ghana encontramos dos historias de abandono por enfermedad. En Lomé (18 de mayo de 2006, ET12), la hija mayor, 14 años, de una familia relativamente acomodada y con recursos, había abandonado la escuela en el primer curso de secundaria a causa de una enfermedad mental, según dijeron los médicos y nos contó la madre: iba bien y le gustaría continuar, pero los médicos dijeron que a lo mejor iba a volverse loca. Poco antes de la entrevista había empezado un aprendizaje. En Kumasi, dentro de una familia con unas condiciones de vida bastante más limitadas, la epilepsia de una de las hijas de una mujer que compartía casa con otra familia y cuyo marido estaba en el pueblo, había provocado que dejara la escuela tras primero de primaria a causa de sus enfermedad, aunque su madre creía que si se recuperaba podría volver a la escuela (Kumase, 6 de abril de 2006, EG10).

Por lo que hace al embarazo, hay que recuperar la historia de E. (Ayensuafofoa, 16 de abril de 2006, EG23) de la que hablábamos hace unas páginas: según nos contaron ella y su madre, tras la muerte de su padre ella y cinco de sus hermanos se trasladaron de su pueblo a Kumasi para vivir y estudiar junto a la madre de su madre, que tenía una escuela. Los maltratos, en el sentido más amplio y no exclusivamente físico, hicieron que volviera con su madre, si bien ello coincidía más o menos con su embarazo (un error nos dijo más tarde) y el nacimiento de su hija. No había terminado la enseñanza básica: se quedó, con 17 años o menos, en JSS2: animaba a sus hermanos a que continuaran mientras ella tenía la ilusión de empezar un aprendizaje como peluquera mientras practicaba con una peluca. Su historia no era paralela pero mostraba alguna coincidencia con la de una de las hijas de C., el padre de una familia de Dodji, al noroeste de Lomé, ya que fue él a quien entrevistamos (10 de mayo de 2006, ET2) y cuyo caso es muy importante en esta sección al vivir su familia (él y sus hijos) distintas situaciones relacionadas con el abandono. Tenía 43 años y vivía ahí, en Dodji, donde había nacido. Había logrado llegar a la secundaria: en Dodji, pueblo constituido por varios núcleos, había dos escuelas primarias y un CEG. Se dedicaba a la agricultura y a preparar *sodabi*, un alcohol de palma muy popular, al menos en África Occidental, y que recibe un nombre distinto según el país. Su mujer, de la misma edad, fue a la escuela pero no acabó la primaria y se dedicaba al comercio. Entre ambos conseguían unos 45.000 cfa al mes, una suma importante, incluso comparado con lo que se gana en Lomé. Por un lado, mostraban rasgos propios de las familias de las zonas rurales como la organización familiar y residencial a partir del linaje, o un número elevado de hijos, pero su nivel económico no era tan precario

como el de otras familias que se dedicaban a sobrevivir; tenían unos estudios o capital cultural relativamente superior y un capital social que permitía albergar alguna posibilidad para sus hijos fuera del pueblo. No destacaba entre sus principales gastos la educación de sus hijos, sino la comida, el carburante, la ropa, el jabón o los cuidados sanitarios. Tal vez ello se explique por el hecho de que, de sus siete hijos, sólo era responsable de la escolarización de tres: calculaba que la escolarización de los tres gastaba unos 40.000 cfa al año, que se dividían entre el material escolar, el uniforme, los desayunos y las matrículas, sobre todo la de una de sus hijas que estaba en el CEG y que costaba 12.000 cfa. Tenían siete hijos, tres chicos de 21, 6 y 4 años y cuatro chicas de 18, 15, 12 y 9. La chica de 12 años y el niño de 4 vivían en Lomé con el hermano menor de C., el cual ya tiene tres hijos pero decidió acoger a estos dos para ayudar a su hermano. Ambos financian la escolarización de sus hijos pero es el hermano de C., siguiendo la lógica que ya hemos descrito de las confianzas o adopciones de hijos dentro de una misma familia, quien tomaba las decisiones concernientes a su escolarización, aunque con su autorización. Así, mientras el chico de 4 años había empezado ya a ir a la escuela –a primero de primaria, con un poco de adelanto sobre su edad–, la chica de 12 no había terminado la primaria, ya que tras llegar a CM1, quinto de primaria había abandonado definitivamente la escuela para empezar, desde hacía un año y medio, un aprendizaje de peluquería. En realidad el padre no supo explicar con precisión el motivo de esta decisión, que había tomado su hermano, pero apuntó que en parte había sido voluntad de su hija, hecho que encontramos en otras ocasiones a la hora de argumentar una decisión o situación educativa. Tampoco eran muy distintas las explicaciones que se daban respecto de la situación del chico de 21 años y de la chica de 19. No muy distintas en el sentido de que no eran resultado de una planificación, sino de unas circunstancias o unos hechos sobre los que no se tenía control o no se había podido o querido. Su hijo mayor, de 21 años, había dejado la escuela en *sixième*, primer curso de CEG: no iba bien, no comprendía, nos dijo, de modo que en el momento de la entrevista estaba aprendiendo albañilería y empezaba a hacer algún trabajo. Su segunda hija, de 18 años, empezó la secundaria pero lo dejó en *quatrième* a causa de quedarse embarazada y tener un hijo. De momento, estaba en casa. De los hijos que vivían con él e iban a la escuela, la chica de 15 años estaba en *quatrième*, en el CEG público de la localidad, la chica de 9 estaba en CE2 y el chico de 6 en CE1, más o menos, no tanto la chica, el curso que les correspondería por su edad.

El padre daba importancia a las circunstancias para explicar su planificación, su actitud y sus ideas sobre la escolarización. “Hago planes”, nos contaba, “pero no suceden.” El ideal era llegar a la universidad, obtener una *licence* y que se hicieran funcionarios, pero “el hombre propone y Dios dispone.” En este caso, la resignación ante los acontecimientos aparecía muy matizada, pero seguía siendo un elemento de una pauta de escolarización. De ahí que, en realidad, sólo cuando se insistía un poco aseguraba que quería que los que estaban estudiando acabaran la CEG y luego ya se vería, que serían los mismos chicos quienes iban a elegir si continuar o aprender un oficio, una cosa que veía más posible; recuérdese que la continuación de estudios ya supondría un desplazamiento hacia una ciudad, cercana o no, en la que hubiera un Liceo. Además, reconocía que los que estaban en CEG eran los que

habían ido mejor a lo largo de sus estudios y que si la escolarización de las chicas era más complicada porque creía que había más posibilidades de quedarse embarazadas, los resultados de la chica de 15 años que estaba ya en secundaria le animaba.

Un paralelismo bastante claro se establece entre uno de los elementos de esa decisión escolar y otra similar con la que el padre de una familia argumentó el abandono escolar definitivo de una de sus hijas. Hablamos con él en el mismo pueblo de Dodji (11 de mayo de 2006, ET7), delante de la casa familiar. No conocimos a la madre y sólo vimos pasar a algunos de los hijos, que andaban por ahí y a los que de vez en cuando se les solicitaba alguna información. S.A. que así se llamaba el padre, de 60 años, nos contó que no había ido a la escuela, que se dedicaba a la agricultura y que, habiendo estado casado con tres mujeres, tenía 11 hijos, aunque ahora sólo estaba con una mujer y era el responsable de 5 de sus hijos, 2 chicas y 3 chicos de entre 10 y 17 años de edad. Su mujer también era agricultora. Calculaba que gastaban unos 30.000 cfa al mes, que es lo que tenían: las comidas, las matrículas de las escuelas y alguna enfermedad eran sus gastos principales. La agricultura de base o de subsistencia, la organización familiar basada en la extensión del segmento del linaje (poligamia, número de hijos, patriarcado) y un capital escolar y cultural escaso eran una vez más los rasgos de esta familia, un ejemplo de cómo eran bastantes familias agrícolas rurales, aunque la poligamia no era un hecho muy extendido. De sus cinco hijos cuatro van a la escuela, sólo una chica de 11 años lo dejó y acaba de empezar un aprendizaje de costurera. Según, nos contó, esta decisión fue el resultado de la falta de medios para que todos continuaran y de la decisión de la propia chica –siempre según su padre–, que dijo que quería dejar la escuela. Como ocurría a menudo las respuestas eran directas, un poco cortantes, y dejaban poco espacio a una réplica que quizás no era apropiada en ese momento. Fuera así o no, esa chica había llegado hasta CM2, el último curso de primaria, pero no había continuado. Sus cuatro restantes hijos estaban en distintos cursos de primaria y el mayor en el primero de CEG, o sea, que la escolarización se desarrollaba con un poco de retraso. Calculaba que los gastos escolares eran de 40.000 cfa al año en su conjunto, 10.000 para cada hijo: las matrículas de la primaria eran de 3.000 cfa al año y la del CEG de 4.000, lo cual no coincidía del todo con la entrevista anterior –con un gasto de 40.000 por tres hijos, que aseguraba que la matrícula de CEG costaba 12.000, lo que a lo mejor suponía unos gastos adicionales que no se contemplaban en este caso.

Como en muchas ocasiones, la actitud era o se mostraba favorable a la escuela y se le daba un valor intrínseco y otro como medio para alcanzar unos fines: como el padre no había ido a la escuela, estaba bien que sus hijos fueran ya que ello les iba a ayudar en su vida como mayores porque aprenderían cosas que son nuevas ahora y que ellos no podrían enseñarles. La escuela era el único medio para aprenderlas y todo lo que se enseñaba era positivo, máxime a escribir y aprender francés “porque sino, no puedes hacer nada y ni ir a ningún sitio.” Esta valoración contrastaba con la que se hacía como medio de encontrar trabajo y, en última instancia, de sus planes de escolarizar a sus hijos. En realidad, el padre no tenía ningún tipo de planificación escolar. Lo resumía diciendo que su principal inquietud era que no tenía medios y que intentaría que sus hijos llegaran lo más lejos posible.

Consideraba que era positivo, que estaba bien que acabaran la escolarización básica y obtuvieran el BEPC pero con eso no servía de nada. Era necesario un aprendizaje o continuar estudiando: con el bachillerato “ça peut aller”, decía, incluso mejor que un aprendizaje. Una de las singularidades de este padre es que admitía que entre sus hijos podrían aparecer envidias si uno continuaba y los otros no, por lo que era mejor que todos tuvieran el mismo nivel o incluso que o dejaran todos si no disponía de los medios para que todos continuaran. Encontramos la misma pauta que se va construyendo: no se va a la escuela con un cálculo a largo plazo salvo que las cosas vayan bien y permitan que se convierta verdaderamente en una inversión pero la escuela sirve para una socialización que no se ve como un rendimiento económico sino como algo que les permitirá hacer algo en la sociedad, pero si esto es salir de su situación actual también tiene un componente económico.

En relación a lo abandonos, los casos más interesantes son los que daban lugar a una serie de conflictos, contradicciones entre unas actitudes y unos hechos o entre hechos sucesivos. En Lomé (21 de mayo de 2006 ET16), hablamos con una familia compuesta por un marido y padre, de 44 años, que trabajaba como herrero mientras que su mujer, de 39, era comerciante en el mercado local. Habían ido poco a la escuela. Vivían en una casa de un piso y una planta baja que aparentemente tenía cimientos sólidos pero había quedado a medio construir y constituía un espacio muy reducido en el que vivían con sus seis hijos, cinco chicos y una chica de un año y medio que nació tras un parto muy complicado que casi le cuesta la vida a la madre. En el contexto de Lomé, serían una familia entre obrera y de baja extracción y con escaso capital cultural, un estatus que el padre no parecía querer cambiar, al contrario que la madre. Sus cinco hijos tenían 20, 17, 15, 12 y 9 años. Los dos primeros dejaron la escuela sin acabar el ciclo básico, aunque uno empezó CEG y el otro no acabó la primaria. El primero se estaba formando como soldador y el segundo como mecánico. Sus padres dijeron que no iban bien, que no eran inteligentes y que no aprendían nada, de ahí que dejaran la escuela. La responsabilidad se trasladaba a los hijos. Sin embargo, la influencia de las actitudes del padre no eran positivas en relación a la escolarización y quizás esto había influido en este recorrido. De acuerdo con lo que nos dijo, tanto le daba si sus hijos iban o no a la escuela: sin escuela siempre se va a encontrar algo que hacer o de lo que alimentarse. En realidad, con los estudios sólo se llegan a ejercer trabajos de gente blanca: en un banco, como contables o maestros. La madre pensaba lo contrario y había conseguido que sus otros hijos no hubieran dejado la escuela y que incluso los buenos resultados de uno de ellos, el de 15 años, en *quatrième*, el penúltimo curso de CEG, le hacían albergar esperanzas de unos estudios largos y, en consecuencia, de un cambio de estilo de vida o de estatus de sus hijos y de la familia. Como veremos, esta posición es muy propia de familias en las que es la madre la que ha tenido que asumir la responsabilidad del cuidado de la familia, si bien éste es un caso singular. Los dos restantes hijos, de 12 y 9 años estaban en CM1 y CP2. Esta actitud positiva –relacionada quizás con el contacto con la gente del mercado– no impedía que tuvieran serios problemas para hacer frente a su escolarización y que, en ocasiones, sus hijos tuvieran que quedarse un tiempo en casa, lo que habría dado lugar a repeticiones y a un retraso del curso correspondiente. Pese a estos problemas de pago de las matrículas, iban a una de

las escuelas privadas de su barrio, a la que iban muchas familias de ese mismo barrio. Era sorprendente que el padre daba dinero a su mujer para que pagara esta escolarización, ya que si iban a la escuela es mejor que vayan a una privada.

Cambiando de circunstancias, el final de un ciclo escolar o al menos la llegada al último curso del mismo es un hecho que propicia igualmente el abandono escolar cuando no existe la posibilidad de continuar estudiando, incluso sabiendo que sólo con ese nivel alcanzado se podrá hacer muy poco en el plano laboral o económico. Aunque este tipo de situaciones pudieran llegar a ser transitorias, son los gastos de la escolarización los que condiciona las decisiones y las pautas escolares y no tanto maximizar los beneficios de la escolarización. En un pequeño pueblo al final de un camino de tierra cerca de Uffinsu, en la región Ashanti de Ghana, pudimos entrevistar a la madre de una familia que, tanto por la situación escolar de sus hijos y por el contexto escolar que vivían todos los habitantes del pueblo como por la exposición de sus argumentos, mostraba una coincidencia con algunas de la pautas que se han apuntado y otras que veremos a continuación (19 de abril de 2006, EG28). Hemos contado ya la historia de este pueblo en el que el director de la única escuela pública -muy deteriorada, a la que los propios vecinos habían añadido con sus medios aulas suplementarias-, se comportaba de muy mala manera con los alumnos y con el resto de los habitantes. También examinamos la organización doméstica de la familia, ya que era el padre, marido de la entrevistada, el que se había incorporado a la vivienda matrilineal de su mujer. Ésta tenía 36 años, su marido era un poco mayor; apenas fue un año a la escuela y se dedicaba a la agricultura, trabajando una pequeña granja de subsistencia en la que desde hacía poco tiempo había iniciado el cultivo de cacao, cosa de la cual esperaba sacar unos beneficios con los que poder financiar la escolarización de sus hijos. Se casó 18 años atrás del periodo de la entrevista y había tenido 10 hijos –su madre sólo la tuvo a ella-, cuatro chicas y seis chicos desde los 17 años hasta uno nacido recientemente. Ganaban unos 600.000 cedis al mes, provenientes sobre todo de la venta de sus productos. Todos sus hijos iban o habían ido a la escuela. “Habían” porque sus dos hijos mayores de 17 y 16 años ya no estaban estudiando. Llegaron hasta el último curso de la JSS e incluso se presentaron al examen para obtener el certificado correspondiente a la educación básica, aunque poco después le dijeron a Jesse que ni siquiera fueron a comprobar los resultados. Ya sabían que no iban a continuar, porque como nos dijo su madre “no tengo medios para que continúen hasta el siguiente nivel”. El resto de sus hijos sí seguía escolarizado, aunque con algún retraso. La mayoría acudían a la escuela del pueblo, excepto un chico de 13 años que iba a la escuela de un pueblo vecino de mayor tamaño. Tenía que caminar una hora y media de ida y otra de vuelta: lo hacía porque su madre creía que el nivel en la escuela era muy bajo y, además, porque era el único que por el momento era capaz físicamente de recorrer esa distancia. Otros chicos del pueblo lo hacían y no descartaba que una vez sus otros hijos crecieran fueran a hacer lo mismo, dependía de si la escuela funcionaba y si no de que pudieran superar esa distancia, porque bajo estas circunstancias pese a que cuando le preguntamos por la calidad de la escuela respondió “no, no estoy satisfecha, pero es la única opción que tenemos aquí.” Este hecho demostraba al menos cierto interés y una actitud positiva hacia la educación, además tenía un objetivo

señalado explícitamente: “quiero que sea listo y cuando crezca cuide de mí”. Visto de otro modo se repetía la idea del carácter recíproco que algunos padres esperaban de la educación de sus hijos, una escolarización que hasta ese momento había asumido la familia, ya que, pese a que el programa de la FCUBE había reducido sus gastos, no significaba la gratuidad ni había sido la causa de que empezaran. Más explícitamente, de acuerdo con esta madre, la educación de sus hijos “va a ayudarles a tener una vida significativa en el futuro y también van a ayudarme en el futuro.” ¿Qué entendían por una vida significativa? Contestó- y en ese momento rieron todos los que estaban a su lado- que era ser como el presidente de Ghana en aquel momento J. Kuffuor, pero “la educación va a ayudarles a tener un buen empleo, a ser profesores o jefes de Estado. Cuando hablo de un vida significativa quiero decir esto”. Ahora bien, sólo los ciclos posteriores a la JSS abrían la posibilidad de hacer algo en la vida: “no, lo que han aprendido en JSS no va ayudarles a encontrar un trabajo... a menos que continúen en SSS.” Por una parte, pues, la escuela básica parecía tener poco valor económico, pero no quedaba tan claro que la escuela fuera inútil ya que con la escolarización tenías alguna idea y sino “tendrás que trabajar en la granja”, algo de lo que huían las familias con las que nos entrevistamos. Las posiciones que quedaban era seguir estudiando o una formación profesional, que era la opción en la que más insistió la madre: el problema se encontraba en la falta de medios para financiarlo porque creía que la mejor opción era ayudar a los mayores para que luego éstos le ayudaran o ayudar al que fuera mejor.¹⁹⁶

3.2. Trayectorias de cambios y dificultades

El hecho de que dentro de una misma familia, al menos de una parte de las familias entrevistadas, encontráramos situaciones escolares distintas, de forma temporal o definitiva, y los numerosos problemas de escolarización que se tenían, cuyas manifestaciones más llamativas acabamos de ver, provocan que sea complicado y discutible clasificar a las familias para exponer lo que estamos investigando. Es más, algunas de ellas podrían ir en uno u otro apartado si destacáramos cada una de sus características, ya que si en cada descripción queremos mostrar la complejidad de la escolarización dentro de cada familia, nos hemos fijado en aquello que más interés podía tener, la no escolarización o el abandono que hemos descrito hasta ahora, por ejemplo, con la particularidad de que no todos los hijos estaban igual. Por ello alguna reminiscencia de lo que hemos analizado hasta el momento permanecerá en esta sección porque algunos de los hechos que aquí describimos aparecían, aunque no tan señaladamente –porque no era el principal hecho que caracterizaba o que se quería destacar la escolarización en aquellas familias- como a partir de ahora. A continuación, analizaremos los casos más destacados de familias cuyos hijos iban todos a la escuela pero se trataba de situaciones llenas de

¹⁹⁶ En otras de las entrevistas que hicimos encontramos situaciones de abandono escolar. Algunos de entre ellos, lo más destacados quizás son el EG24, EG25 o EG26, que se encuentran descritos en anteriores o sucesivos apartados, porque aunque se mencione claramente este aspecto del abandono se enfatizaban otros. Así, la propia decisión de los hijos, la falta de medios y de resultados escolares, una menor valoración de la escolarización femenina o la confianza o adopción traicionada eran algunos de las razones que se hallaban en el origen de estos abandonos.

dificultades, a veces producidas por cambios de circunstancias, otras por unos hechos estructurales que daban lugar a estos problemas continuos. Si se pudiera hacer una encuesta representativa de las poblaciones o regiones donde hicimos nuestro trabajo de campo a partir de la misma clasificación que estamos haciendo quizás éstas serían las situaciones más comunes, ya que las tasas de escolarización son de cerca del 80%. Además, se trata de situaciones que se manifiestan con signos muy evidentes: por las calles y barrios de Lomé y de Kumasi -aunque es un hecho frecuente, cotidiano y compartido por muchas familias, al menos en África occidental, y desde hace bastante tiempo; aparece en *Finye*, por ejemplo, una película de Souleymane Cissé de comienzos de los 80- no es muy raro encontrar algún niño o niña que, a media mañana y normalmente con su mochila y el uniforme escolar, vaya caminando un poco sin rumbo, posiblemente hacia su casa. Cualquier adulto, por propia experiencia, sabrá que es un alumno al que han enviado de su escuela a casa con el fin de presionar a sus padres para que paguen la matrícula y que no sólo se pasa bastante vergüenza sino que se puede tardar un tiempo, un par o tres de semanas en volver a la escuela. Éste es el más conocido, el más visible de las dificultades de las que estamos hablando, pero hay otras muchas, que pueden dar lugar a abandonos definitivos, a retrasos escolares largos o a que los padres tengan que tomar alguna decisión que conlleve una selección entre los menores bajo su responsabilidad que van a la escuela. Estas situaciones pueden tener una relación más o menos clara con los recursos y las características de las familias, vistas las condiciones de vida de las que aparecían en los apartados anteriores y las que ahora mostraremos, en general un poco mejores, aunque de nuevo es muy difícil establecer una separación clara. Pero se trata de destacar todo lo que tenga que ver con las decisiones y las explicaciones de las mismas, las actitudes, los objetivos y los discursos, lo que llamábamos la cultura escolar, de estas familias. Y sobre todo interesa, porque aquí se pone más de manifiesto que en los casos anteriores, uno de los componentes de las pautas de escolarización, la parte más estratégica propiamente dicha según la discusión que hacíamos al comienzo, las formas de utilizar y distribuir sus recursos, y el uso de prácticas sociales, económicas o educativas (las ayudas familiares directas, confianza y movilidad de los menores, la más destacada, o trabajo infantil, selección de los hijos, cambios de escuelas) para alcanzar los objetivos que se marcaban, los cuales a la vez podían alterarse según lo que ocurriera. En fin, la reacción de las familias ante hechos de este tipo. Este epígrafe lo dividiremos en dos grandes secciones. La primera se centra en las familias que además de los problemas compartían que, por distintas razones, tenían a una mujer, la madre de los hijos normalmente, al frente. Ya vimos en el capítulo anterior como era la organización de las familias y algunos casos en los que las mujeres era las cabeza de familia; también en el capítulo 3 aparecía esta situación, cuyos resultados para la escolarización no eran definitivos, rechazando parcialmente la hipótesis de que las madres educaban más que los padres (o, en otra vertiente, que el nivel de estudios de las madres repercutía positivamente con más fuerza que el de los padres). Además, en los apartados anteriores ya aparecían casos en los que algunas madres solas o que asumían la responsabilidad de la educación de sus hijos y tenían que hacer frente a situaciones escolares complicadas que en aquellos caso se manifestaban con la no escolarización o el

abandono escolar de algunos de sus hijos, entre otras cosas.¹⁹⁷ En la segunda sección se analizarán los casos de familias, con características y configuraciones familiares distintas pero sin ninguna particularidad –están presentes tanto el padre como la madre- salvo que comparten una serie de problemas escolares.

3.2.1. Mujeres al frente de sus familias y dificultades de escolarización.

La asunción de responsabilidad femenina que tiene lugar cuando es la mujer la que queda al frente de un hogar no se expresa explícitamente en muchas ocasiones. La situación en la que se encontraban Ap. y su familia (entrevista del 2 de abril de 2006, EG5) la hemos descrito brevemente en el capítulo anterior para mostrar la distribución de responsabilidades escolares dentro del hogar o mejor dicho, de la familia más cercana y del matrimonio y lo difícil que era, tal como lo interpretamos, expresar a unos extraños esta situación. Ap. de 29 años, era la madre de dos hijos y estaba esperando otro, vivía en Ahodwo, uno de los primeros barrios que desde la periferia se habían incorporado a Kumase hacía ya bastantes décadas. Había llegado a JSS1, trabajaba en la peluquería de su hermana, cerca de donde tenía su casa. En realidad, dedujimos de lo que nos contó (Jesse estaba bastante seguro al respecto) que vivían en una sola habitación alquilada que compartían todos. Su marido, de 32 años y al que apenas se mencionó, estudió hasta la secundaria superior y había perdido su trabajo dos años atrás. Calculaba que disponían de entre 200.000 y 300.000 cedis al mes para sus gastos (20-30 euros), aunque recibía la ayuda bastante frecuente de sus hermanas. Existían indicios de que se trataba de una familia urbana de clase media, con un marido trabajador u obrero con unos estudios académicos por encima de la media, que había perdido esta categoría como consecuencia del paro. Sus dos hijos, ambos niños, tenían 9 y 4 años e iban a escuelas públicas cercanas al barrio donde vivían, aunque no podían ir a pie. Estaban en el curso que les correspondía, en P4 y en KG o preescolar. Respecto de los gastos, las informaciones que daba eran un poco contradictorias, ya que de un lado afirmaba que la escuela de sus hijos le costaba 400.000 cedis al mes (más de lo que ganaba) y por otro que el gasto de su primer hijo era de sólo 140.000 cedis al trimestre. En todo caso, la gratuidad de la escuela, de las matrículas no suponía una reducción muy grande de sus gastos, que se dedicaban al transporte, la comida y el material escolar. Además, iban en la misma escuela a clases particulares de francés, lengua de cuyo valor ya hemos hablado. Desde que su marido no trabajaba y que no participaba en la financiación de la escolarización, ella era la responsable y quien tomaba las decisiones. En este sentido, gracias a la ayuda familiar, el paro no había supuesto cambios importantes en la escolarización de sus hijos, pero no por ello sus planes dejaban de estar condicionados a lo que pudiera ocurrir. Así, respecto de las escuelas si

¹⁹⁷ Por ejemplo, citando por las siglas de las entrevistas que pueden consultarse en el anexo II, recuérdense los casos de: EG11, EG17, EG22, EG24 o ET8. No se olvide tampoco, aunque no es exactamente la misma situación, el caso de la familia ET16, en la que el padre y la madre tenían visiones distintas del papel de la escolarización: en el momento de la entrevistas eran los de la madre los que prevalecía y el padre financiaba o contribuía a su financiación. Cuando hablamos de mujeres solas queremos decir sobre todo mujeres que han de tomar la responsabilidad por ausencia, abandono o muerte de sus maridos, lo que no significa que no reciban ningún tipo de ayuda de su linaje o de otras personas. Por otro lado, lo hemos visto en el capítulo anterior, la organización matrilineal asante, muy presente a lo largo de todo el texto, no es una organización matriarcal ni significa que los hombres, padres sobre todo, carezcan de responsabilidad.

“consiguiera un buen trabajo y un buen salario” le gustaría que fueran a una escuela privada, ya que las escuelas públicas

... están bien, pero comparadas a las escuelas privadas no son las mejores, porque las escuelas gubernamentales no están comprometidas con los resultados de los alumnos..., pero las escuelas privadas, como querían tener más alumnos matriculados prestan especial atención a los resultados de los alumnos.

El hecho condicional de la escolarización estaba igualmente presente a la hora de trazar los planes escolares de sus hijos. El ideal es que terminaran una carrera universitaria, pero “todo depende de que consiga un buen trabajo y un buen salario para financiar su educación. Si no, tendrán que dejar la escuela.” No aparece el rendimiento de sus hijos y además se señala con bastante claridad que la posibilidad de dejar la escuela está muy presente, incluso si poco antes se había afirmado con seguridad que iban a terminar la primaria. Entre ambos niveles, el deseado y el que iba a acabarse las actuaciones se encontraban muy condicionadas. Esta afirmación de la posibilidad del abandono escolar contrastaba de nuevo con el hecho de que Ap. afirmara claramente que la única posibilidad de encontrar “un buen trabajo” era a través de la educación superior, de un politécnico o de la universidad, ya que la educación básica no servía de nada. En este sentido era una inversión arriesgada y condicionada porque, de dejar la escuela, los rendimientos percibido por la familia eran muy pocos, no había posibilidad de encontrar un trabajo que permitiera mejorar una posición, mucho más si se señala que:

R: La educación es importante para ella porque aquí en Ghana, si no tienes una buena educación no tendrás un buen empleo. En su caso, su madre murió, este es el porqué ella no pudo educarse y lo que no pudo lograr es lo que quiere para sus hijos.

No hay una contradicción porque para llegar a la superior hay que pasar por la primaria, pero el valor de ésta es bajo si no tiene un valor intrínseco o de inserción social que justifica la escolarización. Esta naturaleza condicional y el hecho de que no sea gratuita ni obligatoria o que las familias no tengan la capacidad para pagarla si no es través de un gran esfuerzo puede tener algo que ver con los abandonos o que una parte de los que empiezan no la acaben.

Una alta valoración intrínseca de la escuela –sin olvidar sus repercusiones- y una actitud positiva hacia la escolarización parecen mitigar estas condiciones ya que llevan a ciertas madres a escolarizar a sus hijos bajo las peores circunstancias. Hay mujeres que sacan adelante a toda una familia e intentan que todos sus hijos consigan los mismos objetivos, ya sea por una determinada cultura, hábito o actitud escolar que les lleve a actuar así o por compromisos: se cambian las estrategias y las pautas, se sacrifican algunas cosas pero se consigue escolarizar. Las circunstancias podían haber han cambiado de una manera súbita o a lo largo del tiempo, pero no habían supuesto un cambio de la escolarización ni de los principios escolares, ya que se producían ajustes en la distribución de los recursos.

Quizás esta sería la descripción de la situación que vivía A. A. en el momento de la entrevista, en Kumase (3 de abril de 2006, EG6). Su historia ha de sonarnos porque ya la describíamos brevemente en el capítulo anterior como descripción de la organización de un hogar poligínico. Tenía 48 años, llevaba 28 casado con su marido y habían tenido cinco hijos, de entre 25 y 14 años. Su marido se casó con otra mujer y tuvo tres hijos más, uno de 10 años y dos gemelos de 7. Como ocurrió tantas veces con familias numerosas era muy difícil contabilizar todo con exactitud, algo innecesario o imposible para muchas familias africanas como veremos ahora mismo. En el momento de la entrevista vivía sola con los 8 hijos de su marido. No trabajaba desde hacía tres años por enfermedad y porque le retiraron la tienda o el permiso que tenía para comerciar; su marido tampoco trabajaba de manera estable. Estaba en el pueblo y ayudaba en algunas de las granjas que había ahí, gracias a lo cual conseguía algo de comida y de dinero, para, entre otras cosas, pagar las matrículas de las escuelas. Venía cada cierto tiempo, entre tres y seis meses. Su segunda mujer trabajaba con su hermano en un almacén, en la ciudad y cuando venía traía algo. Como nos dijo luego durante la entrevista, unos ocho años atrás, su marido tenía un trabajo, era fuerte y, como ella se dedicaba al comercio tenían recursos, para escolarizar sin problemas a sus hijos. Esta prosperidad se reflejaba incluso en la casa en la que vivían, distinta de las que encontrábamos normalmente en un barrio de Kumasi: estaba un poco aislada, una casa de una sola planta rectangular, con las habitaciones con un acceso o entrada amplio y un largo descanso a partir del cual se distribuían los espacios: dos habitaciones para sus hijos, un baño y un lavabo y un salón amplio, donde sus hijos estudiaban. Además, delante de la casa había una explanada bastante amplia en la que cocinaban y hacían las tareas de la casa. Habían alcanzado una posición social alta y es posible que durante ese período desarrollaran un hábito o una cultura escolar basada en la obtención de títulos escolares para sus hijos. En el momento de la entrevista, ya lo hemos dicho, su situación era mucho más precaria. Tanto que no sabía ni con qué dinero iba a contar ni si iba a poder conseguirlo para arreglárselas: su marido le traía algo cuando venía y su hija mayor, que seguía viviendo ahí le daba una parte de su salario. Se rió cuando le hicimos esta pregunta porque, de acuerdo con Jesse, era algo en lo que no se paraba a pensar. Sin embargo, la valoración de la escuela no se había perdido. Fue muy complicado llegar a saber el nivel escolar o la situación en la que se encontraban cada uno de sus hijos, por ser ocho, por ir a diferentes escuelas y por tener algunos problemas de escolarización (una de sus hijas no iba en ese momento a la escuela, aunque luego dijo que ya había pasado esta época), además de por alguna contradicción o mal entendimiento por nuestra parte. Con todo, llegamos a saber que sus dos hijas mayores habían terminado SSS: una había estudiado secretariado en un politécnico y tras unos años parada había conseguido un trabajo con un abogado; mientras, la segunda hija había terminado recientemente su formación de catering. Tenían 27 y 24 años. De sus seis restantes hijos o niños de los que era responsable (recordemos que nos contó: “porque quieren que la familia esté unida, así que es ella la responsable de la educación de todos los hijos de su marido”) dos estaban en secundaria, uno estaba estudiando mecánica, aunque no llegamos a aclarar si era un instituto técnico o a través de un aprendizaje. Los tres restantes, que eran una chica de 11 años y dos gemelos –chico y chica- de 7

estaban en primaria, estos dos últimos en una escuela privada de las más modestas, mientras que la chica de 11 iba a una escuela pública, donde está sacando buenas notas tras pasar por escuelas en la que no iba bien.

Intentamos calcular cuando costaba la escolarización de sus hijos, pero fue complicado, ya que, igual que los gastos mensuales, no se trataba de una cuestión de cálculo. Más o menos gastaba 675.000 cedis al trimestre para sus hijos menores y más de 260.000 cedis al trimestre –a lo que había que añadir el transporte y la comida. Esta situación y la pauta de escolarización las explicaba de la siguiente manera:

R: ...es un problema de ir buscando préstamos y ayuda de amigos y parientes y también de si su marido viene y es capaz de traer algo de dinero, ella lo usa y si no puede, ellos se quedan en casa hasta que todos ellos consiguen los medios y el dinero para que vuelvan a la escuela.

P: Antes nos has hablado de un hijo que tuvo que quedarse en casa porque no podíais pagar las matrículas, ¿qué sucedió?

R: Dice que a veces incluso tiene que dejar de comer durante algún tiempo para dar dinero a sus hijos, pero no le gustan este tipo de cosas y los niños estaban contentos de pagar la escuela pero tienen que aceptar este modo, esta situación, es el modo con el que ella financia la educación de sus hijos.

En aquel momento ninguno de sus hijos pasaba por esa situación, pero ocurría con bastante frecuencia que no tenía para pagar las tasas. No había más salida que seguir esta pauta llena de dificultades. Antes no ocurría así, porque tenían recursos, pero las cosas ya no estaban igual. Sus hijos mayores fueron a escuelas privadas de calidad, contaba, pero ahora ya no pueden hacerlo. Con todo, su voluntad era que los que estén en primaria la terminen, va a hacerlos terminar, aseguraba, pero que todos sus hijos sigan estudiando depende de “si los chicos obtienen buenos resultados, y también de los medios, para la cual cosa sólo “confía en Dios”, espera que Dios ayude a sus hijos”, ya que no recibía ayuda de ninguno de sus parientes. Le gustaría que llegaran a la superior, pese a que dudaba de que con los estudios se consiguiera algo y recordaba el caso de su hija, que tardó dos años en conseguir un trabajo con un título superior.

La idea del sacrificio, de darlo todo por la educación de los hijos en momentos de gran dificultad, la claridad sobre los objetivos y los ajuste de las pautas de escolarización estaba muy presente, lo que se manifestaba incluso emocional o sentimentalmente durante la entrevista, en la vida de A. y sus cuatro hijos (11 de abril de 2006, EG18). A., de 43 años, vino a Kumasi hacía algo más de dos décadas para instalarse junto a su marido, que era técnico de laboratorio en una SSS pública con bastante prestigio. Tanto ella como su marido habían terminado la secundaria superior y A. había continuado estudiando corte y confección en un politécnico. Vivían en el recinto de la SSS en una casa que se proporcionaba a los trabajadores del centro y gracias a ello y al salario de su marido pudieron alcanzar un nivel de vida más o menos acomodado y por encima de gran parte de la población de la misma Kumase. Socialmente,

serían el ejemplo más claro hasta el momento de familia urbana ilustrada y con unos recursos (provenientes precisamente de sus títulos académicos), y que, a través de la educación, buscaban que sus hijos mantuvieran o superaran este estatus. En estas circunstancias A. trabajaba sólo eventualmente. Tuvieron cuatro hijos: una chica de 19 años –edad en el momento de la entrevista- y tres chicos de 17, 13 y 7 años. Todo cambió, cuando, tres años antes, en 2003, su marido, de 52 años, murió. Tuvieron que abandonar su casa y A. se puso a trabajar ya que, como contaba ella misma:

R: Económicamente ha habido muchos cambios porque cuando mi marido estaba vivo, él se encargaba de pagar las matrículas, la alimentación de todos los de la casa, pero ahora que él no está, todos los gastos son para mí y es muy difícil, así que rezo a Dios cada día para que nos ayude.

Desde hacía tres años, pues, A. tenía su propio negocio de venta de caramelos en el mismo recinto en el que vivía con su marido, para los alumnos de una escuela primaria y una JSS públicas y durante las vacaciones escolares –que suelen ser de un mes- vendía agua, más o menos ambulantemente, trabajo que es frecuente ver que realizan las mujeres en Kumase. Ninguno de sus hijos trabajaba ya que todos seguían en la escuela. Calculaba, sin muchas dudas, que gastaba unos 40.000 cedis la día, 1,2 millones al mes, que ganaba con sus trabajo. La responsabilidad era exclusivamente suya y la única ayuda que tenía posibilidades de conseguir “cuando las cosas se ponen muy, muy difíciles” era una cooperativa de crédito a la que acudía en las situaciones más complicadas.

Por lo que hace a la trayectoria escolar de sus hijos, la nueva situación había supuesto algunos cambios pero no se había producido ningún abandono o retraso considerable, ya que todos seguían sus estudios: la chica de 19 años estaba en SSS3, el chico de 17 en SSS2, el chico de 13 en JSS1 y el de 7 en P1. Es cierto que, cuando su marido vivía, sus hijos mayores fueron a una buena escuela privada católica y tuvieron que cambiarse a una pública –todos iban a centros públicos en el momento de la entrevista- pero este hecho no tenía porqué influir de manera fundamental en su escolarización. A diferencia de otras familias que otorgaban un papel importante a la escuela y en general al sistema escolar, A. creía que dependía mucho más del entorno y de la responsabilidad del alumno: “Creo que si un chico estudia bien en casa lo hará bien en una escuela pública, no depende tanto de la escuela pública como de que el chico trabaje en la escuela.” Es más, el principal problema escolar o educativo que señaló con respecto del cambio de situación era que “cuando mi marido murió tuvimos que alquilar una casa y a veces no hay electricidad o esta falla y mis hijos tienen problemas para estudiar por las noches.”

El esfuerzo que suponía la escolarización lo explicaba a través de la descripción de los gastos, ya que eran de cerca de 4 millones de cedis al trimestre, bastante más de lo que decía ganar al mes, lo que le suponía un esfuerzo o un suplemento de que alguna manera debí cubrir. Los principales gastos que tenía eran las matrículas, los libros, el transporte y la comida. Especialmente costosas eran las matrículas de la SSS, ya descritas en un capítulo anterior, que se llevaban más de la mitad de los gastos.

La FCUBE había ayudado bastante a la escolarización de sus hijos menores: de pagar 200.000 cedís a 60.000.

Lo más destacado eran sus planes y su actitud ante la escuela –la responsabilidad que asumía– a pesar de los muchos problemas. Por estudios o por trayectoria se otorgaba un gran valor a la escuela:

R: Los planes míos y de mi marido en lo que concierne a la educación de nuestros hijos era darles una buena educación hasta el nivel más alto que fuera posible, pero a partir de la muerte de mi marido mantengo estos mismos planes y sigo rezando a Dios para que me ayude a realizar estos planes.

Esta declaración suponía la negativa rotunda a cualquier otra posibilidad ya fuera un trabajo o que alguno de sus hijos abandonara la escuela; bajo ninguna circunstancia iba a producirse una cosa así. Al preguntar sobre un trabajo “No, esto nunca se me ha ocurrido, lo único que quiero para mis hijos es que continúen estudiando.” O qué haría en caso de falta de medios: “No importaría lo que tuviera que hacer, lucharía para que mis hijos fueran a la escuela. Jamás se me ocurriría que mis hijos tuvieran que dejar la escuela.” Esta actitud destacaba por su rechazo frontal de cierto fatalismo y del carácter condicional que muchas familias daban a la hora de explicar sus planes o actuaciones escolares. Aquí se podía intervenir, buscar los recursos y sacrificarse en ciertas cosas, aunque en última instancia una parte quedará en manos de Dios:

P: ¿De qué depende que puedan seguir estudiando?

R: Para mí, dependería de que mis hijos, tuvieran la fe, el respeto y el temor a Dios para poder estudiar mucho y obtener buenos resultados, pero les dijo que si no tenemos tanto dinero para hacer cosas, ir a la escuela es muy importante.

Todo ello suponía que no se hacía ningún tipo de distinción ni por edad ni por sexo de sus hijos, tanto por sus argumentos como porque iba en contra de los principios que había estado defendiendo:

R: Para mí, la educación de las chicas y de los chicos es igualmente importante, porque además no hay trabajo que un chico pueda hacer que una chica no pueda hacer y la educación de los mayores es tan importante como la de los más jóvenes, porque nunca sabes y el joven puede ser muy brillante y hacerlo mejor en la escuela.

La valoración que se hacía de la escuela por lo que hace a sus repercusiones, sin embargo, era bastante similar a la que encontrábamos con el resto de las familias: “La educación es muy importante para mí, porque si no logras una instrucción, no serás capaz de planificar bien tu vida, por eso la educación es muy, muy importante.” No comprendía un elemento de inserción social, pero sí un valor intrínseco para ir bien por la vida, para que las cosas vayan mejor. Además, evidentemente “En estos

tiempos si no tienes una educación, no vas a encontrar un trabajo, así que la educación da trabajo.” Como muchas familias urbanas, el objetivo era llegar a los niveles superiores porque los beneficios que pudieran recibir de la secundaria y del gasto que suponen no parecía compensar el esfuerzo: “El asunto es que hay que acabar la SSS y luego continuar con la educación superior para tener unos conocimientos, una habilidad, pero con la JSS no vas a encontrar un buen trabajo.”

Trasladándonos a Togo y aunque hubiera pasado algo más de tiempo, la situación de V. A., viuda desde hacía 11 años en el momento de la entrevista (20 de mayo de 2006, ET14), tenía elementos en común con la situaciones anteriores: había conseguido sacar adelante la escolarización sus hijos con unas pautas distintas, pero también con graves problemas y una acción no tan dominada por unos valores como por cierta adaptación a las circunstancias. V. A. tenía 49 años, así que tuvo que hacerse cargo de sus hijos desde más o menos los 39. Sus padres eran de Vogan, ella nació en Lomé y, poco tiempo después se marchó a Ghana donde residió 5 años con familiares. Al retornar a Togo empezó a trabajar como *bonne* hasta los 16 años, cuando se casó. No fue nada a la escuela pero gracias a sus hijos había aprendido francés e incluso podía escribir un poco. Ahora se dedicaba al comercio y gracias a lo que obtenía y a una pensión de viudedad de 4.000 cfa conseguía aguantar: calculaba que entre una cosa y otra –los gastos principales eran la comida y las matrículas de las escuelas- necesitaba unos 60.000 cfa al mes, de los que, como veremos en el caso de las matrículas, no siempre disponía. Como la entrevista la realizamos en casa de unos familiares suyos no vimos su casa, pero por la descripción que dio no era una casa familiar precaria ya que tenía dos habitaciones y una *chambre-salon*; delante de la casa, un patio o una terraza de tierra era el lugar en el que hacían las tareas del hogar y sus hijos podían estudiar. En este caso quizás podríamos hablar de una familia urbana de clase media que había visto como su posición se devaluaba, con un capital escolar pequeño de inicio –aunque la madre había aprendido francés-, pero que había ido desarrollando una cultura escolar que ponía la escuela como base de toda inversión, aunque la situación no era tan clara como en la anterior y quizás más selectiva. La idea del mantenimiento de un estatus persistía, con todo.

V. A. había tenido con su marido siete hijos, que en 2006 tenían entre 30 y 13 años. Además tenía adoptados a dos chicos más y ayudaba a otros. Sus dos hijas mayores estaban casadas. La primera, de 30, hacía unos 9 años. La segunda, de 26, desde hacía un mes o un poco más antes de la fecha de la entrevista. La primera había terminado el ciclo básico (BEPC) y su segunda hija había llegado hasta el liceo pero no obtuvo el BAC. Su primer hijo, de 24 años estaba siguiendo una formación técnica superior. Su siguiente hija tenía 18 años y en aquellos meses estaba en casa porque su madre no tenía suficientes recursos para pagar las matrículas de la SSS a la que iba, ya que estaba en Ghana con unos familiares pero la echaron de la escuela y tuvo que volver a casa. La chica de 16 años estaba en *quatrième* y su hijo de 13 también, aunque por las edades o se había confundido o había cierto adelanto y algún retraso. Finalmente, su última hija estaba en CM2, ya que había repetido dos veces. No aprende, nos dijo, le gusta mucho reírse y divertirse de ahí que esté enfadada con ella y haya decidido confiarla a su hermana más mayor, lo cual le hace pensar que van a salir las cosas mejor. Estos tres hijos menores

son los que estaban en edad y en los cursos básicos. Admitía que además de las repeticiones padecían alguna interrupción a causa del pago de las matrículas.

En este punto es interesante señalar de nuevo la relación entre las escuelas públicas y las privadas desde la perspectiva de sus hijos, ya que sus tres hijos menores iban a escuelas privadas. Los argumentos de la cercanía y de la calidad de la escuela privada no justificaban que fueran a las escuelas en este caso, sino la posibilidad de pagar a lo largo del curso. En las escuelas públicas se exige el pago de la matrícula al comienzo del curso. Ello no evitaba los problemas y los abandonos. Sin embargo, el deseo de V. A. era que fueran a una escuela pública porque era más barata y enseñaban mejor: en las escuelas privadas ocurría que contrataban profesores con una formación insuficiente. De este modo, con los atrasos, los abandonos temporales y las escuelas privadas conseguían seguir escolarizando a sus hijos.

Sin embargo, ni ella misma tenía claros sus planes. Dependía de los medios y de los resultados y de la voluntad de sus hijos. A ella le gustaría que llegaran a la universidad y por eso pedía a Dios que la ayude. El BAC era una opción más cercana que prefería a un aprendizaje. Iba viendo que una de sus hijas no estudiaba mucho y quizás debería hacer un aprendizaje y otros iban muy bien, eran inteligentes y por eso el apoyo iba hacia estos. Además, creía que como inversión era mejor que estudiaran las chicas, ya que se casan más pronto y se pierde la inversión.

Estas afirmaciones eran bastante coherentes con la visión y valoración que se tenía de la escuela, muy amplia, por el valor que tenía en sí misma, por compensar el que ella no hubiera podido ir y por el hecho de que así se iba a conocer, a trabajar y gracias a ello a cuidar de ella al envejecer. Además, si se quiere un buen trabajo sólo a través de los estudios se puede conseguir: y el buen trabajo está en el trabajo asalariado de categoría, y el paradigma es el trabajo de funcionario, donde a final de mes se cobra el salario y no es como en el mercado que te endeudas y no hay beneficios.

Pasando a otro tipo de situaciones, desde el comienzo del capítulo e incluso desde el resumen de las primeras páginas se ha hecho notar que, contra lo que creíamos cuando empezamos a hacer las entrevistas, los hijos de estas familias, a veces incluso menores de 10 años, podían condicionar su escolarización. En ocasiones eran los padres quienes atribuían una responsabilidad directa y decisiva a sus hijos sobre las decisiones escolares –aunque no nos referimos en esta ocasión a cuando se aseguraba que la escolarización iba a depender de los hijos, o sea, cuando se establecía una condición-, sino que explicaban ciertas acciones, normalmente abandonos, muchas veces definitivos, a decisiones de sus propios hijos. En otras, los padres trataban de revertir la situación, cuando se producía un rechazo de la escuela. ¿Qué tenían en común estas situaciones? ¿Podría proponerse como hipótesis que había una relación entre las características de las familias y estas actitudes y acciones de los menores?

La existencia de ayudas y de diferentes acciones según las distintas trayectorias de sus hijos era uno de los aspectos en los que coincidía la entrevista anterior y la última que hicimos en Ghana (20 de abril de 2006, EG29). Así, A. era la responsable de la educación o lo había sido con sus hijos mayores, de sus ocho hijos, seis chicas y dos chicos de entre 30 y 13 años. Como ocurría en muchas de

la entrevistas con familias con más de cinco hijos, aproximadamente, era muy difícil conocer bien su edad y la trayectoria escolar exacta que habían seguido, ya fuera por las dificultades o circunstancias que rodeaban la entrevista o la falta de información precisa de la madre. Ahora bien, el proceso de escolarización de estos ocho hijos era similar al anterior ya que del mismo modo, siete de estos ocho hijos estaban escolarizados o habían superado el nivel básico. Sólo la hija mayor, que trabajaba vendiendo plantén, no tenía formación, aunque no pudimos precisar su nivel de estudios. Del resto, uno estaba en el seminario, otro en una formación como panadero y el resto entre secundaria y primaria. No tenía los objetivos claros o no había más objetivo que ayudarlos a todos, dependiendo de los resultados, o sea, sobre todo a los que obtuvieran buenos resultados, a llegar hasta el nivel más alto posible. Este nivel más alto era el académico: todos iban a acabar la JSS y, a partir de ahí era mejor la SSS, aunque las dos opciones se habían manifestado, ya que uno de sus hijos estaba en un politécnico y otro realizaba un aprendizaje de panadería. Estos estudios eran los que les permitirían encontrar un trabajo y la principal herencia de su madre, pues no había tierra para repartir. Trabajaba como agricultura y con algún trabajo causal. Como eran católicos, gracias a la ayuda de un sacerdote, tanto a la hora de aconsejarlos como de financiar la escolarización, algunos de sus hijos iban a la escuela privada católica de la ciudad, mientras que los otros van a las públicas. Pese a ello y gracias a las ayudas que recibía de la escuela católica, los mayores gastos tenían que ver con la formación superior. Además, sus hijos habían tenido algunos problemas por enfermedades, pero en el presente nadie lo había dejado. No tenía estudios ni una cultura escolar o un capital cultural o escolar que estableciera una actitud participativa o influyente en la escuela, pero era claro que había conseguido escolarizar a todos sus hijos. En parte, se asumía como una responsabilidad de la familia respecto de los hijos muy amplia basada en el conocimiento del sistema pero se conseguía la escolarización.

Los ejemplos que comentamos a continuación aparecían en el capítulo anterior, ya que eran dos modelos de familias que por su organización singular, aunque propia de los asante nos servía para mostrar las complejidades de la organización familiar, de las ayudas y de las responsabilidades. Así, la historia de A. S., 29 años, madre de dos niñas de 2 y 4 y un niño de 8 sonará a quien recuerde que en el capítulo anterior describíamos la casa en la que vivía, singular por tener tres plantas en medio del barrio de los asante musulmanes de Kumasi y en la que residían unas 300 personas del mismo linaje (13 de abril de 2006, EG21). A. S. no estaba casada y los padres de sus hijos eran distintos hombres, aunque no llegamos a aclarar –era una pregunta muy incómoda- cuántos eran en realidad. Además, estaba nuevamente embarazada. Vivía en una de las habitaciones de dicha casa con su madre y sus hijos. Tras conocerse su embarazo le recomendaron que dejara de trabajar; se dedicaba al comercio “era vendedora” pero desde ese momento se quedó en casa. Algunos de sus hermanos también residían en esa casa pero ella se sustentaba y sustentaba a sus hijos gracias a la ayuda frecuente de su madre y a la del futuro padre de su próximo hijo. Así, disponía aproximadamente de 200.000 cedis al mes. No había ido nunca a la escuela: “mi abuela no pudo pagar la escuela”. Ella misma constituía su familia, ya que

salvo alguna ayuda puntual dependía de su trabajo. Pero al margen de esto, era un tipo de familia urbana poco ilustrada, de clase baja, dedicada al comercio a muy pequeña escala y marcada por la inestabilidad.

En el momento de la entrevista, el niño de 8 años y la niña de 4 iban a la escuela. Esta última estaba en preescolar en una escuela privada. Cuando le preguntamos la razón de la elección de esta escuela surgió la situación de su hijo mayor: “Al mayor no le gusta ir a la escuela. A veces cuando se va se escapa de ella y no quiero que la más joven haga lo mismo.” De lo cual se deduce que una parte de la responsabilidad de este hecho la tenía el que fuera a una escuela pública y que en una privada se establecía un mayor control sobre el alumnado, pero poco después afirmó que “No, no es la escuela, sino el chico le gusta mucho jugar en lugar de ir a la escuela, salir a jugar.” Efectivamente, su hijo de 8 años estaba en P1, pese a que su madre señalaba que no había experimentado ningún retraso. Quizás estas ausencias o huidas de la escuela explicaban que no estuviera en el curso correspondiente a su edad. La madre no se lo explicaba y a veces ni lo sabía, momento en el cual sí intervenía y lo llevaba a casa. Así, a lo largo de la entrevista fue contando que “No sé lo que le pasa. A veces dice que va a la escuela pero no va.” Por ello “Puede ocurrir que esté un mes sin ir a clase. Me dicen lo niños de la casa que no va a la escuela y entonces le llevo.” Pese a esto y a las dificultades, sus planes eran que llegaran hasta JSS y luego ya vería, “si tengo medios les ayudaré.” Sin embargo, a corto plazo “Es el dinero. Los días que tengo dinero, los envío a la escuela, cuando no tengo dinero, no van a la escuela.” Ante esta afirmación es complicado extraer una pauta de escolarización o, mejor dicho, se define la misma pauta y difícil dar credibilidad a las estrategias que se plantean aunque luego admitía que no sucedía con mucha frecuencia. Gastaba unos 100.000 cedis al trimestre en la educación de sus hijos, que se destinaban sobre todo a la matrícula de su hija de 4 años, los uniformes y el material escolar. Como era musulmana y “la religión es importante para mí y necesita dedicación” decía que le gustaría que sus hijos fueran a lo que ella llamaba una escuela “Arabic-English”, lo que hemos llamado una escuela islámica concertada. Incluso ya tenía vista una, pero aún no había solicitado una plaza. De lo que decía se deduce un cierto interés y una cierta resignación e ignorancia sobre la escuela. Además, no iban porque se tratara de una escuela pública y presumiblemente gratuita, ya que, según su experiencia, “no es tan gratuita como se dice, porque hay que pagar ciertas tasas. El gobierno dice que es gratuita pero los profesores cobran unas tasas.”

Estas ideas básicas no parecían resultado de un análisis de las posibilidades escolares a largo plazo, sino que reproducían algunas de las ideas, más o menos oficiales y comunes que compartían muchas familias, aunque las que tenían unas ciertas características llegaban un poco más allá. Así, la respuesta de que iban a llegar hasta la JSS se debía a que “Yo no fui a la escuela, pero sé que el sistema es tal que la primera etapa llega hasta JSS y después de JSS hay una nueva etapa”. Tampoco tenía conocimiento de lo que se aprendía o del funcionamiento del sistema educativo “Para mí, todo lo que enseñe el profesor es bueno.” Todo era una incógnita, en realidad no sabía lo que podía pasar con la educación “No sé qué ocurrirá en el futuro, pero vale la pena educarlos.” Tampoco tenían muy claras las repercusiones laborales. Al menos había que tener la JSS para trabajar, aunque si se pudiera seguir

habría que hacer un aprendizaje o la SSS, sino acabarías trabajando en una cabina, en un “*space to space*”¹⁹⁸ o de mecánico. Incluso los que tenían un título de superior siempre encontraban trabajo. El mejor trabajo es el decente, una oficina. Lo que más sorprendía pese a sus proyectos y la importancia que daba a su hija frente a un hijo que iba muy mal es que la escolarización de los chicos es más importante, aunque a partir de un cierto nivel educativo que puede dar lugar a que se pierda la inversión educativa:

P: ¿Por qué?

R: Algunas chicas, cuando llegan a un nivel educativo van a preferir trabajar y casarse así que van a dejar de ir a la escuela, mientras que los chicos seguirán yendo a la escuela.

Es difícil establecer unas conclusiones a partir de esta entrevista porque no contábamos con la opinión de uno de los protagonistas, por 8 años que tuviera, pero quizás puede relacionarse con el entorno cercano y la formación de una cultura escolar vigente hasta ese momento pero que la propia madre quería cambiar a través de su hija, un proceso no exento de contradicciones, como se ha visto en la última parte.

Si la soledad y los problemas de recursos a los que se enfrentaban mujeres solas al frente de sus hogares, aunque se contara con la ayuda de algún familiar, incluso si se conviviera con él o ella, ya eran circunstancias muy complicadas, un conflicto familiar con el linaje del marido agravaba aún más la situación. Así se encontraba N. A., de 31 años, cuando la conocimos en Lomé, (18 de mayo de 2006, ET11). Vivía con su madre, su hijo de 8 años y una niña de 5 años confiada, hija de su hermana, la cual se había marchado con su segundo marido a Ghana; no quedaba muy claro si era de manera definitiva o provisional. El padre de esa niña no vivía muy lejos de ahí pero no se cuidaba mucho de ella. Compartían los cuatro una sola habitación, apenas 15 metros cuadrados mal contados, de un recinto en el que convivían familias de distinta composición en las diferentes tipos de casas propias de esta estructura de recintos que hemos descrito en el capítulo anterior. N.A. y su madre eran ewe autóctonas, nacidas en Lomé mismo. La mujer vieja no había ido a la escuela y su hija apenas unos cursos. En cambio, había hecho un aprendizaje de corte y confección, pero no tenía empleo ni medios para poner en marcha un taller. Se ganaban la vida cocinando una especie de buñuelos o galletas que vendían ambulante, tareas en las cuales les ayudaba la niña pequeña, a la que días después, un domingo, vimos en la calle encargada ella sola de cuidar el puesto de venta, que en realidad no era sino una caja de madera preparada para colocar con cierto orden los productos. Por todo lo que contaron y las condiciones en las que vivían (eran una familia urbana descompuesta, de clase baja, poco ilustrada), comparadas otras familias que conocimos, nos extrañó que dijera que ganaran 50.000 fca a mes, cerca de 77 euros, pero no había forma de comprobarlo.

¹⁹⁸ Con esta expresión se refería la entrevistada a las chicas y mujeres que trabajan como encargadas de una especie de cabinas telefónicas (una mesa y un teléfono inalámbrico o móvil), que se ven fácilmente en las ciudades de Ghana.

Los dos menores de los que eran responsables iban al mismo curso, CP2, y a la misma escuela pública, la más cercana, que en realidad estaba bastante lejos y exigía un esfuerzo físico por parte de ambos, ya que entrevistamos a varias familias del mismo barrio que escolarizaban a sus hijos en la escuelas privadas de la zona hasta que pudieran ir a la pública. P., el chico de 8 años, comenzó con un poco de retraso y ha repetido algunos cursos, mientras que la niña iba bien. Era la escolarización de P. una de las principales causas de conflicto entre N. A. y la familia de su marido, lo cual a la vez afectaba al propio P. El linaje de su padre quería que volviera con ellos, pero su madre lo rechaza y argumentaba que no creía que fueran a llevarlo a la escuela. En realidad, sólo nos contaron un parte de esta historia: el resto la conocimos porque Eliane, que era vecina suya y nos ayudó a concertar y realizar la entrevista nos contó con más detalle el conflicto. Así, el caso era que P. era inteligente y había empezado bien y aprendía pero a partir de cierto momento comenzó a ir mal, a no aprender y a tener dolores de cabeza. *Vi o Gavi*, la madre de su madre creía que esto era resultado de un ataque de brujería del linaje de su padre, que así demostraría que P. tenía problemas y que era mejor que viviera con ellos. No sólo iban a tratar de bloquear este ataque sino que la madre estaba pensando en que empezara a estudiar en una escuela privada, no sólo para demostrar que se preocupaba de su hijo sino porque a veces el profesor no iba a la escuela pública y no se aprendía. No sabía nada de lo que se enseñaba en la escuela, ni iba a las reuniones de padres, ni mantenía contactos, pero tenía claro que “la gente que ha ido a la escuela son los que mandan, los que tienen éxito en la vida [...] Los que han ido a la escuela son más respetados y tienen más posibilidades de encontrar los medios con los que ganarse la vida. Quiero que la escuela haga de mi hijo un cuadro, alguien dentro de la sociedad.” Ahora bien, no existían unos planes concretos ni un conocimiento preciso para hacer que eso ocurra, en aquel momento sólo quería que su hijo saliera adelante y se sacrificaría para conseguirlo. A raíz de esto y en parte gracias de nuevo a lo que nos contó Eliane supimos que la abuela temía que esto afectara la escolarización de la niña confiada, su nieta. No significaba esto que fuera a tratarla mal, a hacerla trabajar o a sacarla de la escuela, pero sí temía que si llegaba el caso de que se hubiera que tomar una determinación ella fuera la perjudicada. Así, dentro del contexto de esta sección, se aprecia no sólo el conflicto familiar sino el papel que se otorga a la escolarización como arma de los ataques familiares en tanto que se le adjudica, aunque luego no se cumpla, el ser una de la responsabilidad de los padres. El papel de la magia o de la brujería aunque sea conocido de un modo indirecto sigue la línea que exponíamos en las teorías, así como el hecho de que no hay unas normas que regulen las confianzas.

El último caso del que vale la pena destacar algunos elementos se encuentra a medio camino entre las situaciones que se están describiendo y las correspondientes a la siguiente sección, ya que no se trataba de una madre sola, pues estaba casada y vivía con su familia en una casa matrilineal asante pero era ella la que tomaba las decisiones educativas, la que había orientado su escolarización, que no había estado exenta de problemas. Además, aunque destaquemos el hecho de la responsabilidad femenina o la existencia de ciertos problemas y de las opciones y ayudas que se ponen en marcha para

solventarlos, la diversidad de situaciones podría situarlo tanto en este apartado como con otros relacionados con los casos de abandono o con problemas muy agudos.

F. K., dicha madre –el cabeza de familia era su hermano mayor, que a la vez era el jefe del poblado- tenía 50 años en el momento de la entrevista (18 de abril de 2006, EG25). Era viuda y se había vuelto a casar pero sus siete hijos eran de su primer marido. En realidad nos dijo que tenía ocho hijos, ya que cuidaba o era responsable de una hija de 8 años de una de sus hijas. Además, cuando respondía a las preguntas relativas a la escolarización de sus hijos siempre tenía en cuenta a esta nieta. Su trabajo habitual era en la granja que tenían, donde plantaba caña de azúcar y productos autóctonos que luego vendía en el mercado, aunque últimamente habían tenido muchos problemas a raíz de que se hubiera quemado una parte de sus tierras. Nos contó que fue a la escuela unos años, hasta el primer curso después de la primaria. Algunos de sus familiares habían llegado un poco más lejos, pero apenas más allá del nivel básico.

El mayor de sus hijos tenían 31 años y el menor –no su nieta-, 11. En total, de los ocho de los que era responsable, cinco seguían estudiando y tres lo habían dejado y trabajaban en la granja, que era lo único que se podía hacer ahí, como ella misma nos dijo, por lo que prefería, cuando se lo preguntamos, que se fueran del pueblo, ya que en Kumase, por ejemplo, había más posibilidades. No nos precisó la edad de todos sus hijos: sólo supimos que los que seguían yendo a la escuela eran un chico de 24, otros dos de 18 y 11 y una chica de 14, al margen de su nieta de 8. Los tres hijos que habían dejado la escuela antes de acabar la primaria lo habían hecho por estas eran las razones, de acuerdo con la madre: “En esos momentos tenía problemas y a veces los mismos chicos no iban a la escuela”. Por una parte entendemos que había una serie de obstáculos o problemas que perjudicaron su escolarización pero por otra parece que se traspasa una cierta responsabilidad a los hijos. El resto de sus hijos iban a la escuela pero con unos retrasos manifiestos, aunque puede que exista alguna confusión o incoherencia con las edades: uno de sus hijos, de 24 años, estaba en uno de los cursos de la SSS al mismo tiempo que realizaba un aprendizaje de panadería; el siguiente de sus hijos, de 18 años, estaba en P6, el último curso de primaria, al igual que su hija de 14 años; mientras su siguiente hijo, de 11 años estaba en P2 y su nieta, de 8 años, en P1. Admitía que efectivamente habían tenido interrupciones, ausencias temporales de la escuela, que junto al retraso en el comienzo de la escuela, habían dado lugar a su actual situación. Lo ejemplificaba señalando que una de sus hijas, la chica de 14 años, “llegó a un punto en el que estuvo a punto de dejar la escuela, porque no tenía zapatos.” Todos iban a la escuela pública de la localidad, situada a mitad de camino entre dos pueblos (justamente se trataba de la escuela rural que mostrábamos en la sección dedicada a la descripción de las escuelas de Ghana, aquella que había perdido su techo tras una tormenta de viento y con unas condiciones materiales muy pobres) y era la madre la que se encargaba de financiar los gastos que ello suponía: unos 250.000 cedis al mes, siendo los principales gastos las comidas, los uniformes, las mochilas y los lápices. No se ocupaba de los gastos de su hijo de 24 años, que estaba en SSS porque una persona filántropo era quien financiaba su escolarización, ya que, en sus propias palabras “él es minusválido, está

discapacitado de una pierna, así que esta mujer le vio y tomó la responsabilidad de su educación.” Al respecto, la situación de su hijo, aunque viviera con ellos dependía de esta persona, de cuyas intenciones sólo sabía que eran “ayudarle hasta que encuentre un trabajo.” Además, este hijo de 24 años trabajaba como barbero –antes nos dijo que era aprendiz- y también trabajaba L., la chica de 14 años. Hacía poco tiempo, no nos lo pudo precisar la madre, que había empezado a vender pan por el pueblo sin dejar de ir a la escuela. Los problemas económicos o financieros eran la causa de que hubiera empezado a trabajar. De momento era demasiado pronto para decir cómo podía afectar este trabajo a su rendimiento en la escuela, aunque afirmaba que su otro hijo, que trabajaba de barbero era “listo” como dando a entender que no afectaba a su rendimiento. Por otro lado, si no creía que L. fuera a dejar de trabajar en los próximos tiempos tampoco descartaba que sus otros hijos también trabajaran, lo que no quería decir que dejaran de estudiar: “Bien, sí, si tuvieran un trabajo, me gustaría que hicieran algún trabajo y que también fueran a la escuela.”

En esta situación, la descripción que nos hizo la propia F. A. respecto a sus ideas, valores, actitudes y proyectos concerniendo la educación de sus hijos coincidía bastante, al margen de lo que acabamos de comentar sobre la posibilidad de combinar un trabajo y la escuela, con algunas de las familias que describíamos en los primeros apartados. Como ella mismo nos dijo, no conocía muy bien lo que aprendían sus hijos aunque se fijaba en que estudiaban y en que había una mejora en ellos y por otro lado, la escolarización era un proceso azaroso, en el que no había muchas opciones ni se percibía una capacidad de influir en los acontecimientos, todo dependía de lo que hicieran sus hijos, tanto a nivel de los objetivos o preferencias que podían tener como a las ventajas o a la utilidad que pudiera conseguirse de la educación, que era muy confusos. Así, por ejemplo, dijo que “me gustaría que todos acabaran la SSS y después que algunos continuaran y otros empezaran a trabajar o aprender un oficio.” Ahora bien “serían los chicos quienes decidirían y yo también miraría los resultados que obtuvieran en la escuela.” Sería un proceso en el que cabría una escolarización selectiva, pero siempre “hasta qué nivel lleguen va a depender de los chicos y decidir el trabajo que les gustaría hacer.” Aquello que resultara del proceso, fuera cual fuera el resultado iba a satisfacerla siempre que acabaran la JSS: “Si algunos son capaces de llegar a la universidad me gustaría...si algunos terminan la JSS y aprenden un oficio, también me gustaría.” A diferencia de otras familias admitía claramente que no tenía dinero, que no sabía qué hacer en circunstancias concretas que se le planteaban, algunas de las cuales ni se le pasaban por la cabeza, lo cual se resumía diciendo que “los chicos van a decidir a sus edad, no podría decir nada ahora.”

3.2.2. Ayudas familiares, las dos caras de la confianza y la distribución de hijos frente a los problemas de escolarización.

E.A. y de S.A. mujer y marido, de 26 y 35 años, vivían en Kumase, en una casa alquilada en el mismo recinto en el que tenía unas habitaciones un familiar suyo, de una edad similar al marido y casado hacía poco (1 de abril de 2006). A decir verdad, la entrevista la hicimos en la casa de este familiar, que al

parecer ayudaba bastante a esta familia. Contábamos su caso con más detalle en el capítulo anterior para mostrar lo complicado de las relaciones familiares y de su expresión. S. trabajaba como mecánico electricista y E. tenía un pequeño puesto de venta de fruta delante del recinto donde estaba su casa. En pocas palabras, eran una familia obrera urbana con pocos recursos, tanto económicos como sociales. Ambos aseguraban haber terminado la JSS. Tenían tres hijos, una niña de 3 años y dos gemelos de 1. Desde hacía ocho meses, convivía con ellos Em., de ocho años, que hacía de asistenta ayudando a la madre en las cosas de la casa. Así se explicaba:

R: La madre de Em. la confió a la señora E. para que le ayudara en el hogar y haciendo esto la señora E. asume las responsabilidades de Em.

P: ¿Por qué se decidió esto?

R: Cuando la señora E. dio a luz tenía dificultades para cuidar de sus hijos y una amiga suya, la madre de Em., le confió a su hija para que la ayudara con la casa, actividades como cuidar de los hijos, pero al mismo tiempo va a la escuela.

Como las cosas no les iban muy bien, recibían ayuda, muy frecuentemente, de su familiar, aunque no se aceptara de un modo explícito. Así, su hija de 3 años iba a KG en una escuela privada, mientras que Em. estaba en segundo de primaria –el curso que le correspondía– en una escuela pública y de doble turno. Iba menos horas a clase y el resto trabajaba ayudando a la madre en las cosas de la casa. Justamente, durante la entrevista, un sábado al atardecer, ella permanecía en el puesto de venta de fruta. Por lo que hace a su escolarización estaba poco claro. Los gastos que suponían los financiaba la familia de acogida, pero no estaba nada claro de quien era la responsabilidad, ya que se trataba de una situación estacionaria. La escolarización de las dos chicas costaba 600.000 cedis al año. Como nos dijeron ellos mismos “La escuela de Em. la escogieron sus padres y la eligieron porque es la que está más cerca.” Ahora bien, las decisiones no dependían de esta familia:

R: Él va a cuidar de ella y a asistirle pero él no puede decir mucho, porque la madre tiene que estar al tanto y tener una decisión tomada sobre Em.

P: ¿Pagáis la escolarización de Em.?

R: Sí.

P: Si la madre de Em. decide que tiene que seguir estudiando, ¿quién pagaría su escolarización?

R: Ellos se encargan de Em., pero a veces su madre viene a ayudarles, pero en ese caso la madre debería colaborar.

Por tanto, lo que hicieran con Em. dependía de su familia, lo cual no era la situación más normal en el caso de las confianzas, aunque esto muestra las diferencias según la familia de acogida, ya que aquí no había relación de parentesco. Además, las ideas que tenían sobre la escolarización se referían a

sus hijos, aún pequeños, y eran a muy largo plazo, aunque la valoración de la escuela que hacían sí era un poco más elaborada y con un componente económico importante:

R: La escuela es muy importante porque cuando miras a tu alrededor y ves la gente que tiene buenos trabajos, todo se basa en la educación ahora. Lo que realmente esperan de la educación de sus hijos es que consigan un buen trabajo.

El deseo de los padres es que llegaran al “nivel superior del sistema educativo”, pero “la escolarización de nuestros hijos va a depender de los resultados en la escuela de nuestros hijos y de nuestra habilidad para financiar, para pagar su educación.” La escuela ha de servir para ser contables, médicos o políticos (nuestros hijos han de ser como Kuffuor –presidente de Ghana en aquel momento–decían). Los resultados son de nuevo el elemento en el que se basan muchas familias. La informática, el inglés y el francés son cosas que pueden servir a la vida diaria. Hay que añadir lo que decían de las escuelas privadas, preferidas a las públicas porque “los estudiantes de la escuela privada son más serios que en la pública y la enseñanza es mejor”.

La confianza puede interpretarse como uno de los elementos fundamentales de las estrategias o pautas escolares de las familias para alcanzar sus objetivos y ya hemos visto que es una de las razones de la confianza, los resultados de la cual dependen del desarrollo de la confianza en sí porque la responsabilidad la asume la familia que adopta. Sin embargo, el hecho de que las familias consideren la confianza como una ayuda no significa que la asuman sólo desde la parte escolar, sino que le den otro sentido, de ahí que pueda acabar mal la escolarización siendo la idea y los valores que tienen de la escuela e incluso de la pauta que siguen muy distinta de la que ha llevado justamente a esa situación. En un pueblo cerca de Uffinsu nos encontramos con la situación de un padre, sólo hablamos con él, con unas ideas, actitudes y pautas claras y positivas respecto de la educación que se habían ido materializando paulatinamente pero que no habían podido realizarse con una de sus hijas, la primera, al estar confiada a unos familiares (18 de abril de 2006, EG26). H. B., que así se llamaba el padre, tenía 48 años, vivía con su mujer, de 45 y con la que llevaba casada unos 20 años y 7 de sus 9 hijos. Trabajaba de guardia de seguridad de una fábrica cercana y cultivaba la tierra que tenía en el pueblo. Gracias a su trabajo ganaba unos 650.000 cedis al mes. Había estudiado hasta la secundaria; su mujer, que no trabajaba, no había ido a la escuela. Era un tipo de familia singular en el contexto de las zonas rurales, ya que tenía un trabajo asalariado y combinaban principios propios de familias basadas en el linaje (la confianza, el número de hijos) con otros más propios de entornos urbanos, como se verá a continuación. Él tomaba todas las decisiones escolares las cuales, en comparación con los otros que ya hemos descrito, destacaban por su claridad y determinación. Se lo comentamos y nos contó que era él mismo, leyendo los periódicos y pensando quien tenía estas ideas y el modo de realizarlas. Efectivamente, no todo el mundo tenía sus ideas pero defendía que la mayor parte de las familias que tenían problemas con

la escolarización de sus hijos no se debía a esto sino que “es un asunto de problemas económicos. La escolarización es muy difícil, la comida...”.

Nos dijo que tenía nueve hijos pero no coincidía del todo con las edades; en realidad contamos siete, de los cuales, excepto el menor, nacido hacía poco, todos habían ido a la escuela. Se encontraban en diferentes situaciones: de su primera hija hablaremos a continuación, pero el resto estaba en distintos niveles, con algo de retraso pero con la perspectiva de continuar con sus estudios. Su hijo mayor, de 26 años, había terminado el curso anterior la SSS, o sea, podía continuar en la enseñanza superior. No obstante, por el momento el padre no tenía recursos para que accediera a este nivel, así que le ayudaba en la granja pero, tenía claro que iba a continuar en un *Teacher Training College*, por ejemplo. Este segundo hijo iba a asumir la primera responsabilidad de ayudar a sus padres cuando estos fueran mayores, ya que, parafraseando lo que nos dijo su padre, él le había ayudado con sus estudios y si todo iba bien, continuaría, encontraría un trabajo y “luego podrá cuidar de nosotros.” La idea era que se reincorporara cuando pudiera y sucesivamente ayudar a los otros. El nivel necesario o al que le gustaría que accedieran era el superior naturalmente, un TTC, una escuela de enfermería o un diploma universitario, aunque tenía especial fijación con los TTC. En principio, esta escolarización progresiva y alterna dejaba entender que se trataba de una pauta clara no de una decisión circunstancial y que abarcaría a todos sus hijos. Sin embargo, afirmaba que estaría dispuesto a que algunos lo dejaran para que los otros pudieran continuar y lograr uno de estos títulos. La escolarización del resto de sus hijos, como el del mayor, había sido problemático en tanto que la edad señalaba unos claros retrasos o alguna repetición de curso, pero estos hechos no habían conducido al abandono, lo cual es más destacable aún dada la edad de algunos de sus hijos y los ejemplos que hemos descrito en las páginas anteriores. Su tercer hijo, de 20 años, no había conseguido obtener el título el certificado de escolarización básica y seguía en JSS; el siguiente, también un chico, de 17 años estaba en JSS2, uno de 15 en JSS1, otro de 6 en KG.

Sus planes más concretos, en sus propias palabras, eran que el mayor llegara a un TTC; educaría a los mayores para que, con suerte, ayudara a los menores y así sucesivamente, pero ello no impedía que en realidad lo iba decidiendo a medida que los más jóvenes crecieran. Su tránsito por la escuela dependería de su habilidad y de lo que quisieran estudiar. En este sentido, como en muchas otras entrevistas, la escuela era el principal medio para encontrar un trabajo digno y para formar parte correctamente de la sociedad. Lo expresaba de las siguientes formas:

R: En todo el mundo, pero también aquí en Ghana, la educación es lo más importante para encontrar un trabajo. Aquí en Ghana si no has ido a la escuela, incluso si quieres cruzar una calle no podrías hacerlo. Es por esto por si quieren hacer algo, escribir una carta.

Además, “hay una diferencia entre los que han ido a la escuela y los que no. Normalmente los que han ido a la escuela se convierten en un modelo que los jóvenes quiere emular.” Observaba que los

que habían estudiado conseguían un trabajo, pero incluso en estas situaciones era un valor en sí mismo, aunque la escuela no diera resultados “hago todos los esfuerzos para que mis hijos vayan a la escuela.” La expresión de estas ideas era un poco más elaborada que las del resto y la igualdad entre chicos y chicas se expresaba de un modo poco habitual entre las familias que encontramos:

R: Si educas a un chico educas a un individuo, pero si educas a una chica educas a toda una familia, esta es la razón por la que quiero que todas mis hijas vayan a la escuela.

El problema de la confianza fracasada o que por la razón que fuera no cumplía sus objetivos se había manifestado con su hija mayor, de 26 años, que no había acabado la primaria. Se fue a vivir con la hermana mayor de su mujer porque no tenían ningún hijo. Hay que recordar que a la hora de confiar no hay condiciones, es un hecho social que lleva implícitas unos modos de actuar, pero al mismo tiempo no está sujeto a unas expectativas y puede dar lugar a traiciones. Su hija mayor, pues, había empezado a ir a la escuela en su pueblo, estaba en P1 y “les dije que la enviaran a la escuela, para que continuara, pero cuatro años después vi que ella no iba a la escuela y volvió con nosotros.” Fue sólo dos años a la escuela y la volver “era difícil que se matriculara y preferí que se quedara en casa.”

Otra de sus hijas, de 10 años, estaba con un tío del padre, el motivo es que “tiene el mismo nombre que la mujer de mi tío”. Estaba con ellos desde hacía dos o tres años y efectivamente iba a la escuela por lo que él sabía. Además les había dicho que “la enviaran a la escuela hasta que fuera a la universidad.” No obstante, la confianza se basaba en la cesión de las supuestas responsabilidades, de modo que sólo cuando el padre volviera podría decidir algo y ver realmente lo que pasaba porque “de momento se la hemos dejado.”

La naturaleza del hecho de la confianza o la adopción, al menos en su vertiente escolar, es la que provoca que exista el temor de que la escolarización no va a tener lugar, si bien en algunas declaraciones sorprendía el que parezca que esté interiorizado que puede ocurrir. En Lomé entrevistamos a G. y a su mujer (8 de mayo de 2006, ET1). Tenían 38 y 30 años y no eran originarios de Lomé. Por lo que nos dijeron parece que tuvieron a su primer hijo siendo muy jóvenes y no fue hasta tiempo después que su relación se estabilizó: G. llegó a Lomé para hacer un aprendizaje y habían acabado (en el momento de la entrevista) instalados en una *chambre-salon* alquilada. Tenían cinco hijos, cuatro chicos de 17, 15, 12 y 6 años y una chica de diez. G., que llegó uno cursos más allá de la primaria, alterna el trabajo puntual de herrero con el de conductor de una taxi-moto o *zemidjan*, mientras que su mujer, que fue sólo unos años a escuela no trabaja. Disponen así de unos 30.000 cfa al mes (45 euros), de ahí que sufran bastante para poder hacer frente a todos sus gastos. Constituían un ejemplo de familia urbana, con un nivel medio o bajos de estudios y que se alternaban entre los trabajos obreros y los servicios de poca cualificación, rendimientos y estabilidad. Sin ser una familia con una cultura escolar elevada ni un capital cultural destacado, iban creando unas pautas de escolarización, como hacían muchas familias en una situación similar. Todos sus hijos iban a la escuela, aunque habían sufrido retrasos, abandonos

temporales y el envío a casa por parte de los profesores que comentábamos hace poco. Así, su hijo mayor, de 17 años, está en *cinquième*, como el de 15; el chico de 12 en CE2, a punto de acabar la primaria; su única hija en CP2 y el más pequeño en CP1, todo lo cual evidencia los retrasos de los que hablamos. Pese a estos problemas, se valoraba muy positivamente la educación, en el plano social y en el económico, como era propio de casi todas las familias que entrevistamos, expresado con más o menos complejidad, teniendo en cuenta tanto los recursos disponibles como la incertidumbre que rodea los resultados de la escolarización y, sobre todo, por la esperanza que tienen muchos padres de que si consiguen que sus hijos lleguen a un nivel concreto, el entorno va a cambiar y a ser propicio:

R: Escucha: hoy, en este mundo, si no vas a la escuela no vas a descubrir los verdaderos secretos del mundo. Yo he ido a la escuela, pero no pude continuar por falta de ayuda. Quiero que mis hijos vayan a la escuela para poder llegar lejos. Hay cosas que no puedo hacer, pero si mis hijos van a la escuela, ellos van a hacerlas.

[...]

P: ¿Hay otras maneras de ganarse la vida sin haber ido a la escuela?

R: Las hay, hay otras maneras, pero son muy raras... es raro porque para ser comerciante hoy en día, hay que ir a la escuela, hay que ir a la escuela... para ser cualquier cosa que quiera ser, incluso albañil, hay que ir a la escuela, para medir los metros... ir a la escuela para lograr algo ahora, es Dios mismo quien te ha dado el regalo, no hay muchos medios con los que ganarse la vida si no vas a la escuela.

[...]

P: ¿Crees que podrán encontrar aquí en Togo un trabajo que esté más o menos bien, o que podrán aplicar todo lo que han aprendido?

R: Esta es también una inquietud que tengo, porque hoy mismo, viendo a mis hermanos que han ido a la escuela, que tienen sus BAC, sus diplomas y no llegan a encontrar un buen trabajo, siempre esperando que mañana nuestro país va a cambiar y que habrá trabajo. Pero si para nuestra felicidad, puedo enviar a mis hijos a un país desarrollado para aprender o ir a trabajar allí, eso estaría muy bien, si la vida me sonríe, sería yo...

Más concretamente G. creía que el nivel mínimo para que la educación escolar sirviera de algo era el BAC o bachillerato. Si sus hijos querían o podían llegar más lejos, él debería intentar ayudarlos, pero el mínimo era el BAC y él tenía que conseguir que llegaran todos sin excepciones, aunque cabría la posibilidad de que alguno lo dejara: en este caso lo más conveniente es empezar un aprendizaje porque sólo con el título de BEPC o de enseñanza básica no se hace nada. ¿Cómo lograrlo? En realidad tenía muy poco claro qué hacer, porque no se planteaba la posibilidad de que alguno de sus hijos tuviera que dejarlo o tener que distribuir los recursos de tal manera que para beneficiar a alguno de sus hijos otro se viera perjudicado. Quizás podrían ayudar más a los mayores para que pudieran acabar y luego ayudarles,

pero de momento sólo pensaba que todos llegaran lo más alto posible. Hasta ese momento habían conseguido que nadie lo dejara, “sufriendo mucho” como nos decían, con alguna ayuda familiar y escolarizando a sus hijos a medida que podían, lo que incluía que de vez en cuando tenían que quedarse en casa y que, como consecuencia, no pudieran presentarse a los exámenes y tuvieran que repetir curso. Una de los elementos de esta pauta, bastante presente en las familias urbanas de Lomé que preveían que sus hijos llegaran más allá de la primaria, era la de combinar la escolarización privada con la pública: los primeros cursos o todo el ciclo de primaria se realizaba en escuelas privadas y a partir de ese momento se seguía en la pública. G. exponía algunos de los argumentos de estas trayectorias que sus hijos seguían: la proximidad de las escuelas privadas, -a medida que los hijos crecieran tenían más fuerza física para recorrer las distancias- la masificación de las escuelas públicas y su baja calidad – que aumentaba en los CEG públicos- y facilidades de pago a lo largo de todo el año. Ahora bien, G. asumía que en ocasiones no todo dependía de la escuela, de su calidad y si a veces sus hijos no aprendían también era el resultado de que él no podía proporcionarles todo el material que requerían.

Ahora bien, en el caso de la familia de G. aparecía muy explícitamente el uso de la confianza como una práctica social o familiar que podría ayudar a la escolarización aunque tuviera unos riesgos. G. explicó con mucha claridad su situación, de ahí que reproduzcamos, gracias a que hemos descrito su familia, prácticamente todo lo que dijo al respecto:

P: Hemos hablado antes de los chicos que viven con otros familiares, ¿por qué han ido a vivir con ellos?

R: Porque mi hermano mayor ha visto que sufríamos mucho por los chicos y me propuso ayudarme.

P: ¿Los dos viven con él?

R: No, uno vive con él y otro con otro hermano, que es profesor en algún lado. Él segundo vive con mi hermano mayor y el tercero está en casa de uno de sus hermanos que es mi sobrino.

P: ¿Financian la escolarización de vuestros hijos?

R: Sí, mi hermano mayor paga su escolarización y el otro también.

P: ¿Ellos son los responsables entonces?

R: Por completo.

P: ¿Del todo?

R: Sí.

P: ¿Toman ellos las decisiones sobre su escolarización?

R: Sí, son ellos, los que están en casa.

P: Cuando se fueron a vivir con tu hermano mayor y con tu otro hermano, ¿Habéis puesto alguna condición?

R: No.

P: Por ejemplo que vayan a la escuela.

R: Sí, para eso, ellos tienen que ir a la escuela porque... no puedo decirlo pero ellos saben que el chico va a la escuela cuando está conmigo antes de que se fueran a vivir con él y por eso van a ir a la escuela.

P: Si, por ejemplo, tus hermanos decidieran que dejaran la escuela, ¿Qué ibais a hacer?

R: No estaría de acuerdo, mantendríamos una conversación y le preguntaría porqué no quiere que mi hijo no vaya a la escuela.

P: ¿Crees que pueden hacerlo?

R: Sí, puede ser, es el hombre, puede ocurrir.

Siguiendo con este tema, no hay duda de que los usos de la confianza y la adopción forman parte de una estrategia si se produce una distribución de hijos, hermanos y nietos entre distintas familias con un ánimo de reciprocidad. En Dodji (11 de mayo de 2006, ET6), lugar en el que realizamos varios entrevistas, una de las familias que entrevistamos nos llamó la atención por este hecho. Se trataba de un hogar familiar, ya que efectivamente todos ellos estaban emparentados por consaguinidad y por filiación. Vivían un poco alejados del núcleo del pueblo, en un recinto de distintas casas o habitaciones, como los hogares ewe que hemos mostrado, un hombre de 63 años con su mujer, el más pequeño de sus 8 hijos y 4 nietos hijos de varios de sus hijos. Entre toda la familia o segmento de linaje, aunque se nos señalara especialmente a los padres, habían decidido confiarlos para que se cuidaran unos a otros. No había nacido ahí sino en otra localidad del sur de país y se había desplazado hasta Dodji desde el momento, hacía años, en que les había cedido unas tierras para cultivar. La pobreza de la casa, sus ropas y un charco grande de agua que servía como fuente –eso creía la persona que nos acompañó– eran el reflejo de sus condiciones de vida. De los siete hijos que ya no vivían con él algunos llegaron a CEG y otros al final de primaria pero no pasaron de ahí. Comparando estas trayectorias con las de su hijo menor, de 16 ó 17 años, éste parecía el más favorecido, ya que pese al atraso que llevaba estaba en el penúltimo curso de CEG, en el instituto público de Dodji. Según el padre, trabajaba bien y su deseo sería que llegara a la universidad. Tenía pensado financiar su escolarización hasta que obtuviera el BEPC pero había advertido a sus hijos mayores de que su hermano menor iba a continuar sus estudios en un liceo de Lomé y que ellos se encargarían de ayudarlo a cambio de lo que estaba haciendo con sus nietos. Es un plan que se había ido construyendo a medida que miraban lo que pasaba y que no parecía concernir mucho a sus nietos. Éstos tenían entre 14 y 6 años, no estaba muy seguro de su edad. Tampoco se pudo contrastar estas edades con los cursos porque no lo sabía cierto estaba, pero dos de ellos estaban acabando la primaria, lo que supondría un retraso de dos o tres cursos del mayor y los otros dos estaban en cursos intermedios de este ciclo. De momento, los únicos planes que tenían es que continuaran con ellos, quizás hasta el título de enseñanza básica. No había un razonamiento muy claro respecto de la escuela: “es importante porque se ve que los que tienen estudios van bien en la vida” la escuela va a ayudar a conseguir que vayan bien. Todos trabajaban bien y de momento obtenían buenos resultados, pero admitía que su principal problema era que no tenían material para trabajar bien en casa y puede que su aprendizaje se resintiera por ello.

La separación de la familia y la distribución de los hijos en varias casas era una de las opciones que también se encontraban como salida o medio para superar las dificultades económicas sobre todo y

permitir el desarrollo de una trayectoria educativa. Este era el caso de O., al que conocimos y pudimos hablar en Suame (13 de abril de 2006, EG20), el barrio de los mecánicos de Kumase y en el que también se concentraban los asante musulmanes. O. tenía 50 años y vivía con dos de sus hijos en una habitación de una casa urbana con reminiscencias de casa familiar asante, con un patio central a partir de las que se distribuían habitaciones y apartamentos en los que vivían distintas familias. En realidad, ahí sólo tenía una habitación en la que dormía de vez en cuando y donde guardaba algunos de los materiales que necesitaba para su trabajo. Sus dos hijos pasaban muchas noches en casa de una vecina y él dormía en una mezquita. Era musulmán; trabajaba como pintor y albañil pero desde hacía unos años no encontraba trabajo ni encargos. Al margen de las particularidades de la distribución de los miembros de sus familia, podría considerarse este caso como un ejemplo de familia urbana obrera, aunque el hecho de no tener trabajo los acercaba mucho a las familias urbanas más pobres y frágiles, que cotidianamente tenían que luchar por su supervivencia. No había terminado sus estudios primarios pero sí tenía estudios religiosos y de árabe –pasó seis años en Nigeria- gracias a lo cual, cuando iba a la mezquita “... alguna gente viene y me pida que dirija las oraciones, rece para ellos y me dan algo para cubrir mis necesidades básicas. Así es como ayudo a mis hijos [...]”. Con su mujer de 38 años, tenía 5 hijos de entre 12 y 2 años y esperaba uno más. Su mujer era de un pueblo de la región y vivía ahí con sus padres y sus tres hijos menores, tres chicos de 6, 4 y 2 años. O. había nacido en Kumasi y había vivido ahí y en el pueblo de su mujer o ésta vivía ahí con sus hijos hasta hacía poco, cuando se trasladaron dos de sus hijos para estudiar. Así:

R: Empezaron a ir a la escuela en el pueblo, yo estaba allí con ellos. Entonces, yo vine aquí y los traje conmigo para que continuaran en la escuela.

[...]

R: La educación, la maduración de mis hijos en el pueblo no es la mejor, así que decidí... decidí traerlos aquí para que tuvieran una buena educación o formación y además en el pueblo no hay escuelas árabicas, así que los traje aquí para que tuvieran la oportunidad de aprender árabe.

Su intención es que todos sus hijos vinieran a Kumasi en el futuro más cercano, pero las dificultades económicas que tenían no lo permitían, de ahí que hubiera empezado por los dos mayores. De hecho, explicó que existía una especie de división, quizás no querida, de las responsabilidades ya que eran los padres de su mujer, con los que vivían ésta y tres de sus hijos quienes en el pueblo se cuidaban de ellos y sólo cuando alcanzaba a ganar algo podía enviárselo o visitarlos. Al principio decía que hacía dos años que no iba, pero luego dijo que iba con más frecuencia.

Se observa que la religión juega un papel importante, pero no pasaba necesariamente por la escuela. Al principio, cuando sus hijos vinieron a Kumasi iban a una escuela islámica, pero según el padre era demasiado cara y ahora van a una escuela privada laica y al terminar van a una escuela coránica. Había elegido esta escuela privada, relativamente barata nos dijo, a partir de la publicidad que

hacen las escuelas. Sabía que la escuela pública debía ser gratuita, pero al evocar la posibilidad de cambiarse a este tipo de escuelas explicó que “me gustaría hacerlo pero para los chicos, si continúan cambiando de escuela, su nivel caerá.” No supo decir con exactitud cuando costaba la escolarización de sus dos hijos, les daba 12.000 cedis al día a cada uno y luego estaban los uniformes, los libros y las matrículas, todo lo cual lo iba pagando progresivamente, de ahí que “a veces vienen de la escuela pidiendo que pague algo de la escuela.” Su hijo mayor de 12 años estaba en P3 y su hijo de 8 en P2. El retraso del primero era más pronunciado pero el padre sólo admitió algunos problemas a su llegada a Kumasi desde el pueblo, cuando tuvieron que pasarse unos meses en casa. Por lo que respecta a sus otros tres hijos, el de 6 años, que ya tenía el uniforme iba a empezar el año próximo.

Sus aspiraciones y planes educativos dependían de los medios y del resultado mismo de la escolarización pero no analizaba las posibilidades a partir de una situación hipotética esperando un cambio de las circunstancias, sino de lo que ocurría en ese momento y ello daba lugar a estas ideas:

R: Mi primer hijo va muy bien en la escuela, así que si tengo los medios voy a ayudarle para que continúe con su educación. Ahora que no tengo medios mis planes inmediatos son que cuando crezcan un poco van a empezar a aprender un oficio.

Si en otras ocasiones se establecía un ideal o una aspiración que iba a intentarse lograr como si el idealismo se avanzara a las posibilidades reales, este no era el caso pero no impedía una reflexión sobre unas propias aspiraciones. El nivel auténtico al que le gustaría que sus hijos llegaran era la SSS y esto se extendía a todos los hijos: “Mi deseo es que todos estudien. Si con mis medios no puedo ayudarlos a todos, ayudaría al que está en mejor situación para terminar.” Con SSS se podía encontrar un trabajo, pero con JSS no, haría falta completarlo con un aprendizaje. Sin embargo la situación económica de Ghana provocaba que los estudios no aseguraran nada, aunque el discurso era un poco confuso:

R: Ahora, aquí, si miras la situación de algunos que han completado sus estudios universitarios y están trabajando como mecánicos de coches y es porque con lo que estudian en la universidad, no pueden encontrar un trabajo.

[...]

R: Aquellos que pueden terminar sus estudios en la universidad, incluso si lo que han estudiado no les da un trabajo, pueden encontrar o descubrir un trabajo de alguna manera, pero los que trabajan como mecánicos, como no les gusta el trabajo prefieren ser mecánicos.

Estas dificultades e incertidumbre se veían un poco compensadas por el aprendizaje en la propia escuela del inglés o de la informática “... va a ayudarles mucho en el futuro e incluso veo que ahora les va a ser muy beneficioso”. Sobre todo, por el aspecto social de la escolarización como un antídoto ante los peligros del mundo:

R: Ahora la escuela es importante porque los que no van a la escuela y viven en este barrio, se convierten en drogadictos y toman cocaína y otras drogas, pero los que son capaces de llegar hasta la SSS son maduros, tienen la mente abierta, no toman drogas y saben cuidarse.

3.3. *Unos pocos afortunados. La escolarización sin (muchos) problemas*

Es un poco exagerado o excesivo parafrasear el título del conocido libro de Clignet y Foster (1966), que tenía su propio sentido al retratar la composición y las características de los alumnos de secundaria –al que accedía una minoría- de Ghana y Costa de Marfil durante los primeros sesenta. Sólo algunas de las familias o de los estudiantes que describiremos a continuación admitirían ser privilegiadas o afortunadas teniendo en cuenta el significado que suele atribuirse a estos adjetivos, pero, comparadas con los problema de las familias de las páginas anteriores, la escolarización o la trayectoria escolar de sus hijos o miembros era, sobre todo, más o menos estable, sin sobresaltos graves. No es que no se produjera algún atraso, repetición y problema, ya que en ocasiones las características de algunas de estas familias no eran tan distintas de otras antes mencionadas, pero en ningún caso abocaban al fin de la escolarización. Con esto se quiere decir que todos los hijos de estas familias iban a la escuela, en gran medida al curso correspondiente. Además, pese a algún problema y a que en mayor o menor medida, aparecía la incertidumbre por el futuro, existía un proyecto a medio plazo en el que no se entreveía resignación o fatalismo sino el reconocimiento o a veces una fuerte convicción de que se podía intervenir en lo que iba a ocurrir –como pasaba con las mujeres solas que se describían hace unos apartados-, la capacidad de marcar una trayectoria y de influir en los acontecimientos a través de los recursos de los que se disponía. Obviamente, de lo que se trata es de conocer cuál era la influencia de estas pautas sobre la escolarización relacionándolo con las características de los padres, esto es, el origen o la razón de ser de las mismas, desde el nivel educativo de los padres a la valoración que se hacía de la escolarización e incluso a la gestión de los recursos de los que se disponían. Estas familias compartían una serie de rasgos pero, pese a que era un grupo relativamente minoritario de las entrevistas que hicimos (en concreto, once de casi cincuenta familias), aparecían particularidades interesantes. También es cierto que algunas de las familias descritas hasta ahora podrían encajar en este grupo, pero he creído que tenían algún rasgo tan singular que merecía la pena destacarlas en otra parte.

Los casos más llamativos aparecían en el entorno rural, en los pueblos más alejados que encontramos tanto en la región Asante como en la Marítima de Lomé, si bien ya hemos comentado que casi todos ellos tenían escuela primaria y, aunque no siempre, un instituto o centro del primer ciclo de secundaria. La escuela, la escolarización no era, pues, un hecho extraño, pero sí exigía unas acciones.

S.G. (10 de mayo de 2005, ET4) era uno de los hijos de un padre y una madre de Togo, de cuyos hijos describíamos la trayectoria unas páginas atrás (ET3). Llamábamos la atención por su singularidad en tanto que nos permitía establecer una comparación a lo largo del tiempo ya que todos sus hijos eran mayores. S.G. era uno de aquellos diez hijos y uno de los dos que había obtenido el BEPC. Su mujer, también había llegado hasta el CEG, hasta *sixième*, pero tuvieron que dejarlos por falta

de medios. S.G. tenía 27 años y su mujer 23. Se casaron seis años atrás y tenían dos hijas, de 8 y 3 años. Si se comparan las edades es posible que un embarazo a los 15 años o ser padre a los 19 hubiera tenido algo que ver con sus trayectorias escolares pero no nos lo dijeron ni tampoco preguntamos. Vivían junto a la casa de su padre, en el mismo recinto, claramente en un lugar un poco aislado del pueblo, sin electricidad, y básicamente trabajaba de agricultor, aunque también hacía de albañil y de fotógrafo. Si hacemos caso a los que nos dijeron, entre una cosa y otra disponían de 5.000 cfa al mes, apenas 8 euros, aunque no era regular y esto solía ser el mínimo, que dedicaban sobre todo a comprar comida y ropa. En 2001, tuvieron otro hijo, pero murió al cabo de unos diez días. Su deseo y el de su mujer era tener 4 hijos, pero se lo planteaban muy seriamente porque con ciertas condiciones de vida y sin medios “sería una penalidad.” De entrada, pues, sería un caso más de familia rural, dedicada a la agricultura de subsistencia. Pero algunos rasgos, como el hecho mismo de valorar la planificación de los hijos que querían tener, las inquietudes del padre, su nivel de estudios relativamente alto (por comparación con sus hermanos) y sus actitudes hacia la escuela los alejaban un poco de este grupo social. En estas circunstancias, su hija mayor no vivía con ellos sino que estaba confiada con una hermana suya en Ghana, que decidió acogerla para ayudar a su hermano. La lógica es la que ya hemos descrito de las confianzas, pero veían a su hija con frecuencia y cuando podían añadían 5.000 cfa para su escolarización. Creían que en Ghana la escolarización era menos cara que en Togo, desde las matrículas al material escolar. Iba a P2, el curso correspondiente a su edad.

En general ellos tenían unos planes de escolarización, sobre todo el padre, que era quien hablaba pero dependería de lo que “Dios disponga”. Pese a esta frase más o menos común, la escolarización se desarrollaba normalmente y S.G. quería que su hija mayor, no comentó nada sobre la menor, volviera a Togo una vez acabada la escolarización básica para entrar en un Liceo y aprender francés, “que es importante.” El BAC era el nivel mínimo que debía obtenerse y si después se podía ir a la universidad sería el ideal, pero un aprendizaje era otra posibilidad. Ahora bien, puestos a elegir, S. admiraba a la matronas y le gustaría que su hija lo llegara a ser “porque son valientes y ayudan a la gente, salvan vidas.” Ya no era la indecisión ni lo que ellos quieran o lo que ocurra de otras entrevistas. Si el componente de inversión altruista en el sentido más amplio era clara también lo era que la estrategia o pauta escolar tenía elementos de inversión familiar, ya que, entre otras cosas, si iban bien, cuidarían de su familia en el futuro. Además, en la escuela se aprende a conducirse por el buen camino: “la escuela ha evolucionado y ayuda a civilizar, a comprender las cosas y a planificar el futuro.” Estas últimas declaraciones correspondían muy bien con todo lo que nos había manifestado de unas normas con las que encarar la vida, normas que, en un entorno como el suyo, era en la escuela donde se aprendían. Puede que estas cosas se aprendan en la familia, pero es más difícil: “si han ido a la escuela pueden arreglárselas mejor, planificar y ver que gastan”, que era una nueva forma de expresar que la escuela preparaba para la vida en este caso para la planificación de la vida, al margen de las repercusiones económicas de la misma.

¿Podía tener algo que ver un entorno particular para que ciertas familias desarrollaran unas pautas que podían no ser acordes con el tipo de familia en el que podrían encuadrarse? Creo que sería exagerado, pero la idea surgió del trabajo de campo que hicimos en Abono. Era un pueblo al borde de un lago bastante conocido en Kumasi o en la *Ashanti Region*, ya que era un pueblo turístico, precisamente por ello, o que al menos recibía bastantes visitantes los fines de semana. Pasamos ahí un domingo (9 de abril de 2006, EG13), entre algunos bares y un hotel para turistas y gente más o menos acomodada. Ahí hicimos tres entrevistas, dos de las cuales llamaban la atención por el contraste que suponían respecto a algunas que llevábamos hechas a familias con unas circunstancias o unos rasgos similares. Era el caso de K. F., aunque no hicimos la entrevista en su casa y sólo a partir de su propia descripción pudimos imaginarla. K. tenía 36 años, había nacido y pasado toda su vida en Abono, como su mujer, de 34, con la que llevaba casado unos veinte años. Se dedicaba a la pesca y a la agricultura, más a esta última actividad. Barajaba la posibilidad de intentar alguna otra actividad en Kumasi sin abandonar estas otras, ya que era la única posibilidad de ganar algo más, “de aumentar mis oportunidades”. Su mujer también trabajaba, comerciando, pero desde que había dado a luz a su último hijo, estaba en casa, que era la casa del linaje de su marido, algo poco común por lo que vimos entre los asante. Durante el mes contaba o gastaba más o menos un millón y medio de cedis.

Habían tenido siete hijos, cinco chicos de 18, 16, 14, 8 años los cuatro primeros y de tres meses el último y dos chicas de 12 y 8 años. Todos ellos, excepto el recién nacido obviamente, estaban escolarizados y más o menos en el curso correspondiente; el padre aseguraba que habían empezado a la edad correspondiente y no habían sufrido retrasos, pero no todo coincidía con exactitud: el mayor estaba en SSS1, por ejemplo, o el segundo en JSS2, esto es, un poco por debajo de lo que correspondería por la edad, aunque el caso más llamativo era el de la chica de 8 años que estaba en preescolar mientras su hermano de la misma edad estaba en P2. Excepto el mayor, que vivía en una ciudad cercana donde estaba estudiando la SSS, todos iban a la escuela e instituto público, el único que había. Este era quizás el único aspecto que escapaba del control del padre, ya que era el único existente pero tenía carencias importantes, de ahí que le gustaría que fueran a una escuela privada porque “en las escuelas privadas los profesores son muy serios en su trabajo, pero en las escuelas públicas están más relajados...” Además, la gratuidad de la escuela no suponía un descenso importante: “...no ha ayudado mucho realmente, sólo ha reducido el pago de las matrículas, pero al referirse a otros gastos de la escuela como uniformes, alimentación, libros, lápices, todavía es mucho para los padres...” Dado lo que se gastaba bien podría ser a causa de que, según sus cálculos, la escolarización de sus hijos, costara unos 150.000 cedis al mes, sin que llegáramos a saber si también se ocupaba de financiar la educación de su hijo mayor.

La valoración de la escuela era de nuevo resultado de comparar varias perspectivas: en parte compensaba el hecho de que “no pude seguir estudiando hasta donde me hubiera gustado”, lo cual siempre es una carencia y una muestra de una actitud positiva hacia la escuela, pero también “porque en estos tiempos modernos, la educación es el principal medio para lograr un empleo para que ellos, los

chicos, cuando yo me vuelva viejo, tengan los medios para ayudarme.” Además, la influencia externa, las recomendaciones de algunas instituciones sobre la importancia de la escolarización, un ejercicio de propaganda destinado a cambiar las actitudes y actos de los padres hacia la escolarización de sus hijos: “... incluso se ha anunciado que si no envían a tus hijos a la escuela ellos se pueden comportar mal y se convierten en un problema para ti así que si envías a tus hijos a la escuela ello significa una buena vida.”

No era un discurso nuevo, pero aparecía claramente la asunción de las responsabilidades. Tampoco eran nuevos sus planes, que ponían énfasis en la necesidad de ayudar al hijo mayor sin descuidar a los menores pero aquí se rechazaba por completo la posibilidad de tener que escoger, ya que “mi responsabilidad es que todos obtengan buenos resultados para ayudarlos y que puedan continuar con su educación hasta lo más alto.” Ello no era óbice que este hecho dependería “de mi habilidad y de la de mi mujer para trabajar y ayudar a nuestros hijos.”

Este nivel más alto tenía que ser la vía académica, la SSS como mínimo o incluso un poco más porque los trabajos buenos de verdad eran los de médicos, abogados o aun ministros y presidentes, que son las profesiones más prestigiosas. La JSS sola no permite salir de la situación ni mejorar lo que están haciendo los padres:

R: [...] después de la JSS es mejor continuar con tu educación, porque si decide aprender un oficio o adquirir unas habilidades con tu carrera o tus estudios de JSS, no sería una ayuda para ti, no sería bueno... es mejor continuar con tu educación.

Pocas horas después, entrevistamos a J. K. A. (9 de abril de 2006, EG14), cuyas actitudes, expresiones, aspiraciones y actos respecto de la escolarización de sus hijos nos hacían pensar en la posibilidad o hipótesis de un impacto del entorno al ser un pueblo en algunos aspectos distintos de otros que visitamos, mucha más agrícolas, quizás más cerrados, lo que no deja de ser una especulación aunque en la línea de investigaciones que tratan de medir el impacto del entorno o de los factores comunitarios en la escolarización. Así, J., de 35 años, estaba casado desde hacía tres lustros con su mujer, de 34 años y con la que tenía cinco hijos, tres chicas de 13, 11 y 9 años y dos chicos de 7 y 3. Su mujer no era de Abono, de ahí que formaran una familia asante nuclear o simple, con su propia casa aunque J. también vivía o pasaba parte de su tiempo en casa de su madre junto a otros de sus hermanos en lo que se apreciaban rasgos de una casa u hogar familiar matrilineal asante. Trabajaba en su granja, junto a su mujer, aunque ésta también se dedicaba a la preparación y venta de *kenke*. Hacía algo de pesca igualmente, pero el trabajo importante era el de la granja. Como a todos o prácticamente todos los padres de zonas agrícolas con los que hablamos, querían que sus hijos dejaran el pueblo, buscaran oportunidades en otro lado porque ahí no había. Precisamente lo que le gustaría a J. es por trabajar de otra cosa pero seguir viviendo en Abono. Gracias a su trabajo gastaba 1,2 millones de cedís al mes, aunque estos eran los gastos y no siempre se correspondía con lo que ganaban. No ocurría cada día, nos contó, pero sí con algo de frecuencia que alguna vez tenía que pedir ayuda a su hermano o a su

madre, por no tener ni un céntimo. Había estudiado hasta el último curso de primaria, mientras su mujer había llegado hasta JSS2, a punto de acabar la escolarización básica.

Excepto el menor de sus hijos, el resto iba a la escuela: la chica de 13 años a JSS2, el curso que le tocaba, la de 11 a P4, con un poco de retraso, la de 9 a P3 y el chico de 7 años a KG1, lo que significaba un cierto retraso y que acababa de empezar su escolarización. Iban a las escuelas públicas del pueblo, las únicas que ahí existían. En ningún momento habían dejado de ir a la escuela. De nuevo, como ha sido constante a lo largo de las entrevistas, los cálculos sobre el gasto educativo mostraban unas diferencias notables comparados con los de otras familias, ya que en este caso, cada uno de sus hijos escolarizados suponía el pago de 200.000 cedis al trimestre. En lo que sí se estaba de acuerdo era en que el programa de gratuidad no había supuesto una disminución drástica. Los principales gastos eran el uniforme y los libros y seguía pagando tanto esto como la contribución a la PTA.

La idea de la influencia del entorno tenía alguna base cuando J. admitía que escuchaba a "... los visitantes que vienen aquí y nos recomiendan que enviemos a nuestros hijos a la escuela porque serán los líderes del futuro." Visitantes que son "... sobre todo líderes políticos, ministros, turistas extranjeros y también la gente local que ha viajado y ha vivido fuera."

Este discurso tenía su continuidad cuando explicaba las razones de la escolarización de sus hijos, que combinaban los elementos tantas veces mencionados:

R: Como dije, veo que los chicos van a ser los líderes futuros, así que para que tengan una vida significativa y también para que me ayuden cuando sea viejo, este es el porqué mis hijos van a la escuela.

Cada uno de sus hijos le diría lo que quiera ser, han de elegir ellos, aunque una de sus hijas ya ha manifestado que quieren ser médico. La escuela era el único modo de lograr que las cosas fueran bien, sólo existía alguna otra posibilidad:

R: Cuando miras a los visitantes, como vienen con sus coches, te das cuenta de que es por la educación de que son capaces de vivir así.

P: ¿Crees que la educación es el único modo de lograr vivir así?

R: Para mí, tiene que ver sólo con ir a la escuela.

P: ¿No hay otras posibilidades?

R: No, sólo la escuela, todo depende de ir a la escuela... puede que si no es por la escuela, a través del comercio.

La existencia de una condición se limitaba en este caso a los resultados, a la inteligencia de los hijos que pudieran cambiar las diferencias. Tenían que acabar la primaria y seguir estudiando, no había pauta o estrategia para lograrlo y estaba en su mano:

R: Me gustaría que fueran hasta la universidad, pero es un asunto que depende de los resultados que obtengan en la escuela. Si obtienen buenos resultados, no tendré elección, ellos continuarán estudiando.

Así, lo que encontramos es la idea de un objetivo y que el padre, al dar un valor a la escuela, tiene que asumir una responsabilidad si los hijos cumplen con su parte. De momento la única posibilidad o pauta que se planteaba era la de ayudar al mayor de sus hijos para que este luego en el futuro ayudara a los otros: era una estrategia o pauta de escolarización paulatina en un contexto de escasez de recursos, no el resultado general de una pauta que englobaba a todos sus hijos. Por otro lado, no sabía lo que iban a hacer sus otros hijos durante ese período. Por último, valoraba la escuela privada por encima de la pública porque los chicos eran o se volvían más inteligentes si iban a una escuela privada.

Este tipo de planteamientos quizás eran más propios de entornos urbanos y efectivamente la mayoría de familias con estas pautas residían ahí, pero no eran necesariamente las que contaban con más recursos ya fueran financieros o culturales, pero sí habían adquirido una tradición y unas ideas escolares que se manifestaban tanto en lo que pensaban como en lo que hacían.

S. D. era uno de los guardianes o conserjes del *Christian Village*, un *campus* que ocupaba una extensión enorme de terreno en el barrio de Kwadaso, en Kumasi, propiedad de la diócesis o archidiócesis católica de Kumase (28 de marzo de 2006, EG1). Tenía 35 años y llevaba casado con su mujer, de 32, más de una década. Había vivido más o menos ese mismo tiempo en Kumase, ya que era de la región Brong-Ahafo. Su mujer había llegado a estudiar en una *middle school*, pero no llegó a la secundaria, mientras que él estuvo a punto de superar el *five form*, la primera parte de la secundaria superior; “dos años antes de ir a la universidad”, nos dijo. Tras muchos esfuerzos de su familia no pudo continuar al no superar el examen oficial. Así nos lo contó:

R: [...] Como decía, mi padre murió, no tenía mucho apoyo... mi madre era agricultora y no tenía medios para financiarnos... ella lo hizo muy bien pero a veces cuando no puedes conseguir lo que necesitas... tuve que... puede imaginarlo. Para *form five* la matrícula para el examen costaba 40000 cedis en aquel entonces. Yo no tenía 40000 cedis y mi madre no tenía el dinero, se hará lo que pueda dijo. Así que fue muy duro conseguir el dinero, vender, comerciar. Fue muy duro conseguir aquel dinero y mi madre me ayudó en aquel momento. Tras mucho sufrimiento fui capaz de lograrlo. Pero no pude pasar el examen, no lo hice bien ni en matemáticas ni en inglés, así que me vine completamente hacia abajo y perdí el interés por volver a presentarme, no lo hice más, perdí por completo el interés. Pero ahora ya soy mayor. [...]

Su salario era de 500.000 cedis al mes y su mujer, que sabía corte y confección no trabajaba, pero su situación era relativamente segura ya que contaban con una casa a la que accedían todos los trabajadores del *Christian Village* y ayudas complementarias para la escolarización de sus hijos. El

trabajo formal y estable, aunque fuera poco cualificado, permitía llevar un estilo de vida de familias urbanas de clase media, con un capital cultural y social considerable y con una organización familiar basado en el matrimonio. Tenían cuatro hijos, dos chicos de 11 y 7 años, una chica de 5 y un recién nacido. Los tres iban a su curso correspondiente, es decir, P5, P2 y KG2, ya que ni empezaron tarde ni han padecido ningún retraso. Acudían a dos escuelas privadas católicas de mucha categoría y prestigio. Por supuesto, eran caras: conocimos una de ellas y las tasas por trimestre eran de más de 800.000 cedis. Es más, la escolarización de sus tres hijos le costaba a S. 2,3 millones de cedis al trimestre, casi un millón más de lo que constituía su sueldo durante ese tiempo. Las matrículas, el material escolar y el comedor eran los gastos principales, que podían financiarse gracias a la ayuda “de mi lugar de trabajo.” Asimismo ayudaba al hijo mayor de una hermana, la cual había perdido a su marido. No obstante, estas ayuda iba a acabarse porque estaban limitadas; ya llevaba 5 años con ella y “llega hasta un punto y luego se para.” Ya tenía planeado como iba a continuar la escolarización de sus hijos, pero temía por la ayuda que prestaba a los hijos de su hermana: “Si la ayuda se pierde esto significa que tendré que dejar de ayudarle. Será duro...” Al respecto, teniendo en cuenta las posibilidades que tenía viviendo en Kumase, lo que permitía un margen amplio para actuar en materia escolar, valoraba de este modo los diferentes tipos de escuela y marcaba el plan que tenía para continuar con la escolarización de sus hijos:

R: [...] algunas escuelas públicas son muy buenas, sí. De hecho diría que no todas las escuelas privadas son buenas, porque algunas de ellas no son buenas pero ahora mucha gente no manda a sus hijos a la escuela pública porque creen que los profesores no trabajan bien, no prestan atención a los chicos. Así que esta es la principal razón por la que la gente manda a sus hijos a la escuela privada, creen que no hay suficiente atención y cuidado. Pero he pensado que muy pronto enviaré mis hijos a la escuela pública, incluso ya he iniciado los trámites, porque como le decía muy pronto no voy a tener más ayuda y con 500.000 cedis no puedo pagar 2,3 millones de cedis cada trimestre. Es lo que estoy pensando.

[...]

P: ¿Va a ser una escuela pública aunque no sea tan buena como la a usted le gustaría?

R: En este caso lo que voy a hacer va a ser o bien encontrar un profesor que les ayude en casa o bien quedarme o mismo con ellos mucho tiempo para ayudarles.

Como veremos, esta era una decisión bastante común a ciertas familias urbanas que para escolarizar a todos sus hijos, manejaban las distintas posibilidades entre escuelas –de privadas a públicas, por ejemplo- y la ayuda suplementaria de un profesor. Gran parte de éstas no se pasaba de una escuela de tan alto prestigio a una pública, pero las circunstancias eran distintas.

Este era el único paso claro que más o menos tenía claro S., en lo cual no se diferenciaba tanto de otras familias en tanto que otorgaba un gran valor a la escuela para buscar un trabajo y sólo de vez en cuando pensaba seriamente –no es un tema corriente- en lo que podría ocurrir, pero de nuevo la parte de la decisión estaba más cercana a los resultados que a las propias posibilidades:

R: Ohhh... Mi deseo es que quizás... me gustaría que fueran a la universidad o algo así, pero no soy yo sino el futuro el que va a decidir esto. Es mi deseo... no sé hasta qué punto podré llevarlos. Durante esta lucha si tengo la energía, la energía y si tengo el dinero para financiarles van a continuar hasta la universidad, pero si eso no ocurre, que no pueda continuar entonces quizás tenga que elegir.

De nuevo los resultados como criterio, pero tampoco existía capacidad de predecir el futuro, “dependerá de la situación del momento.” De momento iban bien y tenían las condiciones adecuadas, un padre interesado y con capacidad de intervenir y un ambiente propicio como era el que surgía de tener una habitación para estudiar. Las circunstancias son muy distintas, no hay peligro de abandono.

La escolarización iba a valer la pena porque encontrarían un trabajo, incluso si no era en Ghana. Igualmente servía para adquirir sabiduría de la vida, la educación:

R: Es importante porque, por lo que sé, puede ayudarles a ver la luz en el futuro, ¿sabe? Les va a ayudar a aprender más, a conocer más... para convertirse en profesores o en algo.

Si hay una tradición escolar comunitaria o familiar, las circunstancias pueden no ser tan complicadas, al menos en los niveles básicos, en los que algunas de estas familias no tienen que decidir ya que les acompañan unas circunstancias favorables, como cierta estabilidad o el número de hijos. Una familia del barrio de Ahodwo (2 de abril de 2006, EG4) reunía estas características y otras igual de destacables. C. D., el padre, de 35 años y O. D., la madre, de 30, y sus tres hijos compartían una de las casas o habitaciones (quizás una *chambre-salon*, como se decía en Togo), de un conjunto de casas pegadas una a la otra y abiertas a la calle gracias a un patio al aire libre justo delante en el que se cocinaba o se estudiaba. Esta casa la hemos descrito en el capítulo anterior por tener la forma de familia tradicional asante, aunque la línea era masculina en este caso.

Como muchas familias de ese barrio, todos habían nacido ahí y vivido toda la vida en Kumase. Dentro de la modestia de su casa, parecían tener cierta estabilidad. Se trataba de nuevo de una familia urbana de clase media, con trabajos por cuenta propia y logrando unos ingresos modestos, pero estables, al margen de las relaciones sociales sólidas basadas en el parentesco. Ambos tenían estudios de *middle school* o *form four*, que era la expresión más habitual. El padre trabajaba como vendedor de lotería en un pequeño puesto y la madre era vendedora ambulante de agua, lo que les daba entre 700.000 y 800.000 cedis al mes, justo para cubrir los gastos más básicos, aunque relativamente su situación no era mala. Contaban con alguna ayuda familiar de vez en cuando y, en temas escolares, a veces el hermano de la madre del padre, es decir, el tío materno del padre les ayuda, ya que “tiene la voluntad para hacerlo y los medios.” Estas dificultades no obstaban a que, puntualmente, ellos también ayudaran a algún familiar. Pese a estas dificultades sus tres hijos iban a la escuela en el curso

correspondiente. La chica de 14 años estaba en JSS1, el chico de 10 en P4 y la última chica, la menor, de 5 años, estaba en preescolar. Esta última era la única que iba a una escuela privada. A la hora de elegir una escuela tenían en cuenta la proximidad, el lugar de residencia y las restricciones financieras y este último era el motivo por el que iban a escuelas públicas los dos hijos mayores. Si pudieran cambiarían de escuela por otra mejor, pero, en general, no se quejaban excesivamente de que la escuela fuera pública ni que ello afectara negativamente a su escolarización. Consideraban que los profesores de la escuela pública “tienen que ser serios con la educación de los chicos”, pero “también el sueldo mensual de los profesores tiene que aumentar.” En última instancia, los resultados “dependen de los estudiantes por ellos mismos.” Todo esto lo decía el padre –la madre apenas habló– porque él era quien, con ayuda, financiaba la escolarización y tomaba todas las decisiones. En total, calculaba gastar unos tres millones de cedis al trimestre en la escolarización de sus hijos, para lo cual parecía imprescindible algún modo de financiación visto lo que ganaban al mes. Quizás por eso sonrieron –lo que muchas veces era signo de sorpresa ante una pregunta cuyo tema jamás se habían planteado– cuáles eran sus aspiraciones escolares y los factores que podían influir en ellos. Tenía más o menos claro el padre que podían acabar los estudios básicos y llegar a la superior y que en teoría todo dependería de los resultados de sus hijos y de su habilidad para financiar sus estudios, pero acababa admitiendo que “en tiempos difíciles no sabrían qué hacer.” La educación era muy importante para encontrar un empleo, su hijo decía que quería ser médico y su hermana mayor maestra y “así ven que la educación es importante”, porque el nivel mínimo para encontrar un buen trabajo, que es a lo que aspiraban muchos padres era el superior, que con los básicos no se podía hacer nada, aunque cumplían su función ya que “aquellos que no van a la escuela no van a tomarse en cuenta por la sociedad y no tendrán un buen trabajo.”

“El sueño de todo ghanés es enviar a sus hijos al nivel más alto del sistema educativo, pero a causa de problemas financieros...” Así nos respondía el Imán de una mezquita de Kumasi (12 de abril de 2006, EG19), cuando le preguntábamos por las aspiraciones de la escolarización de sus hijos que estaban aún en la escuela e intentábamos que nos contara la trayectoria que habían seguido algunos, los mayores, de sus restantes hijos. Había tenido once en total con sus dos mujeres, siete con la primera y cuatro con la segunda. Actualmente vivía en Kumasi con su segunda mujer y sus cuatro hijos y los fines de semana visitaba a su otra mujer en el pueblo. De todos ellos cinco estaban en la escuela y con las edades correspondientes a los ciclos de la enseñanza básica. Todos sus hijos habían estudiado y habían llegado algunos hasta SSS y otros a JSS y habían aprendido un oficio, pero todo tenía que ver con los medios financieros y sus planes estaban claros: JSS y un aprendizaje o SSS eran el nivel mínimo y a la vez el máximo al que podrían llegar, “incluso si los chicos llegan al nivel de SSS, como no podemos ayudarlo, buscaremos un trabajo para él. Incluso algunos de mis hijos, después de la JSS, empezarán un aprendizaje.” El nivel adecuado era el SSS, no era tan difícil encontrar un trabajo con él. Su ideal, lo que le gustaba es que a través de estos estudios aprendieran asignaturas que pudieran

servirles para empezar a trabajar una vez terminada la escuela, un vieja reivindicación de quienes no van a continuar más.

Sus cinco hijos todos iban a la escuela de JSS2 a P1, la más joven, de cinco años e iban bien. Era interesante por la religión pero lo separaba claramente y explicaba la existencia de escuelas islámicas generales:

R: Lo que me hace escoger una escuela es en primer lugar que quiero que tengan una muy buena educación y al mismo tiempo tienen que aprender más sobre la religión islámica. Los dos que van a una escuela pública en el pueblo, no van a una escuela islámica porque no hay ninguna por allí.

P: ¿Cuál es prioritaria, la formación religiosa o la general?

R: La secular es la prioritaria, porque con aquella van a conseguir los medios para ganarse su vida cotidiana.

Muy distinta era una de las familias que entrevistamos en Lomé y ni siquiera compartía ideas o situación más que una cierta estabilidad, pero la claridad del discurso, pese a dejar las puertas abiertas a todas las posibilidades, era coherente con las acciones escolares de los padres. Como algunas de las entrevistas que hicimos en Togo se trató más bien de una larga conversación que de un intercambio más o menos frío de preguntas y respuestas; además, ya fuera por la amistad de la entrevistada con la persona que nos acompañó o por la franqueza de aquella, se dijeron bastantes cosas interesantes.

Hablamos, pues, sólo con F. A. la madre de 5 hijos, de 38 años (18 de mayo de 2006, ET12). El marido también estaba por ahí, pero no intervino. Éste, de 42 años, era frigorista, mecánico y comerciante de todo tipo de aparatos que tuvieran que ver con la producción de frío: neveras, congeladores y aires acondicionados. Ella tenía una peluquería. Residían en una habitación y una *chambre-salon* alquiladas en una de las muchas casas de habitaciones que se podían encontrar en Lomé –no vi tantas en Kumase–: espacios en los que se habían construido habitaciones y *chambres-salon* que se alquilaban y que compartían los servicios higiénicos, lugares donde cocinar, aunque en este caso las habitaciones o *pièces* tenían una pequeña terraza frente a ellos y unos patios bastante amplios en los que tanto se jugaba como se estudiaba. Justamente el hermano del marido era el propietario de ese recinto y éste era quien cuidaba un poco de la casa. Para hacerse una idea, pagaban 17.000 cfa (unos 26 euros) al mes por las habitaciones que tenían alquiladas. Siguiendo con sus gastos, calculaba la madre que al mes gastaban alrededor de 250.000 cfa, una cifra por encima de las familias que habíamos entrevistado. Además del alquiler, las matrículas de la escuela, el carburante, la comida y productos sanitarios y de higiene eran sus principales gastos. Ambos, el padre y la madre, habían llegados a *cinquième*, es decir el segundo curso de CEG. F., la madre, nos contó que había tenido que dejarlo para que sus hermanos pudieran seguir estudiando y llegar a la universidad –sus padres eran maestros de escuela– mientras que su marido no pudo continuar por las dificultades de su familia, que tenían que ver con la muerte de su madre. Estas circunstancias no parecían importar muchos a los hijos

que estaban escuchando la conversación porque se rieron de su madre a causa de no haber llegado más allá de *cinquième*; ninguno de ellos estaba todavía ahí, pero ya creían que la superarían y que era algo de lo que podían reírse incluso una manera de distinguirse no ya de su madre si no del resto de personas que no tenían su nivel de estudios. En pocas palabras, eran una familia de clase media (incluso acomodada) urbana, pequeños propietarios de sus negocios, más o menos consolidados, con una familia basada en el matrimonio y una capital cultural amplio y heredado de una tradición de escolarización, aunque ésta se hubiera interrumpido.

Como decíamos, tenían cuatro hijas de 14, 8, 3 y 1 años y un hijo de 9. Además, vivía con ellas una de las aprendices que la madre tenía en su peluquería. No era de Lomé, venía de lejos y, según nos contó F., en casos como éste se llegaba a una acuerdo con los padres para que se quedara con ellos ayudando en las tareas de la casa. Como muchas aprendices, no había acabado la primaria. En teoría, sólo se podía aceptar con el CEPD, “pero ¿qué quieres?” nos preguntó F., la madre.

Su hija mayor ya no iba a la escuela a causa de una enfermedad psíquica o mental que le habían diagnosticado hacía ya unos años. Llegó hasta *sixième* y se paró ahí. Quería volver a estudiar pero los médicos se lo desaconsejaron y, tras unos años en casa, hacía poco que comenzó un aprendizaje. Los otros dos hijos que iban a la escuela eran la chica de 8 años y el chico de 9. Ambos iban a escuelas privadas de su barrio e incluso S. el niño, había cambiado de escuela porque su maestro no gustaba a sus padres. Tanto uno como otro estaban un curso por debajo del que les correspondía por edad, lo cual se debía a que habían repetido un curso por decisión de sus padres, que consideraban que era necesario tener una base mejor para el futuro. Encontramos este hecho, esta decisión, también en otra familia que se encontraba en una situación económica y educativa similar: la repetición no era necesariamente negativa sino un pauta de utilización de los recursos disponibles con un objetivo –solidez del aprendizaje- y que se complementaba con la estrategia de realizar el ciclo de primaria en una escuela privada –que tenía unas mejores condiciones que la pública y donde se aprendía más, en su opinión- y el de secundaria en escuelas o CEG públicos, menos concurridos y a los que se accedía con una base sólida. Además, como ocurría tanto en esta familia como en otras, un profesor de repaso complementaba las clases de la escuela. En este caso, sin embargo, la escolarización en una pública iba a adelantarse, porque una tercera persona iba a incorporarse al sistema educativo, a preescolar, en una privada. La madre tenía muy bien calculado cuál iba a ser el ahorro o el equilibrio de los gastos de uno más de sus hijos escolarizado.

Pese a que quedaba mucho tiempo por delante, F. la madre y su marido, tenían claro que el mínimo sería el BAC, pero era necesario llegar a la universidad para ser realmente algo, algo más de lo que habían sido los padres. No ignoraba, por conocidos, que incluso con esta titulación era difícil pero siempre saldrá una oportunidad. Además, no todos los estudios superiores tienen el mismo valor. La universidad, pensaba la madre, da un título pero también otorga autoridad: el médico es el que manda y los enfermeros obedecen. Los resultados en la escuela iban a ser los determinantes de sus trayectorias, pero de nuevo aparecía la idea del sacrificio personal o familiar para que todos sus hijos llegaran lejos,

aunque esta particularidad de ciertas familias también se complementaba, algo común a casi todas, con la idea de contar con la ayuda o gracia de Dios, incluso si era tan sólo una expresión.

Por otro lado, su valoración de la escuela o de lo que podría aportar la escuela en general era muy similar al de otras muchas familias, aunque las expresiones fueran un poco más elaboradas. Se esperaba una buena formación, un trabajo y suplir el hecho de que los padres no hubieran estudiado –recuérdese que habían llegado hasta CEG, de modo que el no haber estudiado se refería a estudios superiores-, pero también una formación como personas: “después de la casa, la iglesia y luego la escuela.” Con otras palabras y parafraseando lo que nos contó, si van a la escuela su nivel intelectual va a aumentar y esto cambiará su modo de vida y tendrán un buen salario y otra forma de pensar. En la escuela se aprende a saber vivir; se puede aprender en otros lugares, pero en la escuela es mejor. En la escuela, de lo que enseñan los profesores nada es malo, pero es la camaradería lo que hace que las malas cosas lleguen.

En el mismo barrio de Lomé en el que realizamos esta última entrevista, hablamos con la madre de una familia con características distintas a aquella, pero con una trayectoria de escolarización similar y unos actitudes, valores y trayectorias que si no eran similares sí apuntaban en la misma dirección, ya que los hijos de esta familia eran muy jóvenes. Pese a ello, es un ejemplo de una tipo de pauta común a algunas de las familias urbanas –de Lomé- de Togo y en ella aparece además el tema de la confianza (entrevista del 18 de mayo de 2006, ET10). Sólo pudimos hablar con la madre de la familia, ya que el padre no estaba presente, aunque sí sus hijos. Esta familia estaba compuesto por el marido, de 42 años y chófer de una *taxi-brousse*, las furgonetas que sirven de medio de transporte colectivo tanto para desplazamientos dentro de Lomé, su mujer, J. S., de 37 años y que trabajaba como costurera. J. había terminado la primaria pero no concluyó sus estudios en el CEG; no supo precisar el nivel de estudios de su marido, pero era similar. Vimos su casa sólo desde la pequeña terraza que compartían algunas de las viviendas que se encontraban en el mismo recinto, muy similar a algunos de los que describíamos en el capítulo anterior, en el que las viviendas era las llamadas *pièces* de distintos tamaño (véase la descripción de la casa de la entrevista ET11). Pese a ello, su casa, alquilada, tenía todo el aspecto de ser una *chambre-salon* y no una sola habitación. Vivían con ellos sus tres hijos, un chico y una chica de 8 años y una hija de apenas 1 año, que estaba en casa. En realidad, la chica de 8 años estaba confiada con ellos pero no lo supimos hasta bastante avanzada la entrevista y gracias a una pregunta casual, porque la madre no había distinguido en ningún momento entre ellos. Hacía cinco años que vivía con ellos y era hija de la hermana de la madre, que fue precisamente quien decidió, de acuerdo con su hermana, que dejara su pueblo de origen y se fuera a vivir con ellos, entre otras razones para poder optar a una mejor escolarización. Explicó que la escolarización en la zona rural era muy complicada por las distancias y la baja calidad, de modo que incluso si se disponía de los recursos no la consideraban una escolarización idónea. A todos los efectos en el plano escolar era igual que su hijo: son ellos, el padre y la madre, los que toman las decisiones educativas y financian su escolarización. Es más, J. S. aseguró que era su marido quien tomaba todas las decisiones educativas pero la consultaba, sobre todo por lo referente a la

chica. Si esta confianza no mostraba indicios de derivar en una situación perjudicial para la confiada o adoptada, esto es, que no se cayera en lo que hemos llamado la confianza traicionada, la misma familia, según confesión de la madre, la había padecido, aunque no se nos contó con detalle. Su hijo de 8 años vivió un tiempo con su abuela, pero al parecer no le trató bien, entre otras cosas en lo referente a su escolarización y hacía dos años que había vuelto con ellos. Quizás estos problemas explicaran que hubiera repetido un curso y ahora se encontrara en CE2, mientras que su hermana “confiada” estaba un curso por encima.

De acuerdo con lo que nos dijeron y teniendo en cuenta que el trabajo que tenían el padre y la madre, no del todo raros ni exclusivos en Lomé, disponían de unos recursos un poco por encima de la media de la familias urbanas que entrevistamos. Si se quiere simplificar, podrá aceptarse que es un ejemplo de una familia de clase media togolesa urbana con ciertos recursos, trabajos formales semicualificados, acorde con su nivel educativo. Sus gastos eran- y no recibían ninguna ayuda- de unos 60.000 cfa al mes, que servían para el alquiler, la comida o la escolarización de sus hijos. La organización basada en el matrimonio y el número de hijos también las diferenciaba de otras familias urbanas o rurales que otorgaban valor a este hecho. Una de las manifestaciones de su nivel económico, aunque no una situación poco común, como hemos visto a lo largo de estas últimas secciones, era que sus hijos habían ido desde el comienzo (en “*maternelle*”) a escuelas privadas. En realidad habían cambiado de escuela varias veces porque se habían trasladado de domicilio otras tantas. En el momento de la entrevista iban a una escuela privada cercana, bastante conocida en su barrio según nos dijeron. Eran precisamente la distancia de las escuelas y los resultados que obtenían en los exámenes oficiales – que las escuelas hacían públicos en unas pizarras- lo que orientaba sus decisiones, pero el motivo principal por el que la escolarización se producía en escuelas privadas tenía que ver con que había pocos alumnos por clase y la enseñanza era mejor. A corto plazo, nos dijo J., si disponían de los recursos seguirían en escuelas privadas. Calculó que más o menos gastaban 90.000 cfa cada curso por cada uno de los hijos. De este total, 18.000 cfa cada trimestre –esto es, 54.000 cfa al año- eran la matrícula de la escuela privada, que se iba pagando fragmentadamente, una de la ventajas que los padres atribuían a las escuelas privadas.

Por lo que respecta a los valores, actitudes, preferencias, expectativas y planes sobre la educación de sus hijo, aparecía la claridad y la determinación de la familias que aspiraban a lo más alto, aunque la incertidumbre estaba presente y no aparecía la idea del trabajo o de la responsabilidad incondicional de los padres, de ahí que aparecieran algunas afirmaciones contradictorias, poco claras o se manifestara un conocimiento elemental del sistema educativo. En general, el valor que se daba a la educación mostraba la ambición de esta familia respecto de los resultados de la escolarización, unas aspiraciones máximas, cosa que encontrábamos en muchas familias. En principio la educación ha de dar una formación moral, espiritual e intelectual a sus hijos, tal como nos dijo J., pero la educación ha de servir para que tener éxito en la vida, para lograr un diploma y que sus hijos se conviertan en “los cuadros del mañana”, lo que incluía que debían ser trabajadores eficaces y rentables para el país. Para lograrlo

había que llegar a la universidad, pero todo iba a depender de los medios. Sin embargo, a la hora de precisar sus planes, estos objetivos iban matizándose: todo iba a depender de los medios, como ocurría en todos los casos y creían que en realidad iban a conseguir lo que ellos consideraban el nivel mínimo, que era el BAC. A continuación, si todo iba bien alguien podría empezar en la universidad o iniciar un aprendizaje. Al sacar el tema y pese a reafirmar que el BAC debía ser el objetivo, tampoco se rechazaba que se empezara un aprendizaje con el BEPC, de manera que al final los objetivos eran muy amplios. Dada la edad de sus hijos, había ciertas cosas que no se había planteado pero sí tenían en cuenta que además de los medios eran importantes los resultados y que quizás habría que apoyar al que fuera mejor, aunque tampoco aparecía cierto fatalismo que ya hemos descrito por el que el proceso de escolarización parecía que no dependía de ellos. Era una argumentación clara aunque no muy elaborada y que mostraba la coherencia entre las actitudes y las prácticas.

Hasta el momento y salvo por algunas excepciones, el hecho de no haber ido a la escuela condicionaba bastante la valoración que se tenía con la escuela, la complejidad del discurso y las expectativas reales –y realistas–, que no siempre estaban alejadas de las preferencias. En cambio, entre aquellos con algunos estudios, con una posición económica y social intermedia o incluso encontrábamos unas preferencias bastante elevadas o incluso exageradas, si bien siempre se basaban en la esperanza de que las cosas iban a mejorar en el futuro, que iban a encontrar un trabajo o que iban a ganar más. Esta afirmación viene a cuento de que nos falta hablar de las familias con padres con niveles de estudios altos, lo que no significaba que fueran ricos o que tuvieran más recursos que algunas de las familias ya descritas. Viene a cuento, decía, porque sus planes suelen ser muy realistas, alejados tanto del fatalismo como de las expectativas, quizás exageradas, que acabamos de señalar, aunque nunca hay que descartar que se dijeran para reírse del entrevistador.

De las cuatro familias que entrevistamos en las que alguno de sus miembros tuviera estudios superiores, sólo en una de ellas el padre y la madre tenían el mismo nivel de estudios; en el resto era el padre el que tenía estudios superiores. Sin embargo, en la primera de ellas que vamos a comentar no pudimos hablar con él, ya que no estaba presente. Además, esta entrevista es la única que hicimos en Ghana a una familia cuyo padre tenía estudios superiores (30 de marzo de 2006, EG2). Fue así la madre, acompañada de algunos de sus hijos, la que nos describió la situación en que se encontraban y sus trayectorias escolares. La situación de T. A., esta madre, ya la describíamos en el capítulo anterior como ejemplo de distribución de responsabilidades escolares dentro de la familia: ella misma iba a admitir a lo largo de la conversación que desempeñaba un rol muy secundario dentro de las decisiones escolares de sus hijos. Eran su marido y sus hijos –la menor tenía 15 años– quienes tomaban todas las decisiones. Trabajaba y ganaba un dinero que aportaba a su casa, pero “como ella no ha ido mucho a la escuela todo lo hacen entre su marido y sus hijos.” Por eso, “lo que ella hace es animarlos para que vayan a la escuela pronto y lava sus cosas, pero no toma decisiones respecto a su educación.”

Para contextualizar estos hechos conviene exponer que T. A., de 43 años, había dejado la escuela sin acabar el ciclo básico según su propio relato, al quedarse embarazada de su primer hijo a los

18 años. Su marido tenía 53 años y nivel de estudios superiores: trabajaba como profesor en un instituto de formación profesional y su figura era un poco misteriosa; nos dijeron que vivía en la misma casa que su familia pero no llegamos a aclarar si iba mucho por ahí, ya que al respecto sólo había silencio. Sea cual fuere la situación, el matrimonio había tenido cuatro hijos, dos chicos de 25 y 19 años y dos chicas de 23 y 15. Vivía en el barrio de Kwadaso en unas cuantas habitaciones de una casa o de un conjunto de casas en el que vivían otras familias. La entrevista la hicimos en una pequeña sala que parecía la primera habitación de su casa y sólo entrevistamos, a través de una cortina que medio corrieron para que viéramos el resto de la casa, una de las habitaciones de sus hijos. Como el padre era profesor funcionario, habían cambiado varias veces de ciudad y hacía 8 años que vivían en Kumasi. T. A. trabajaba vendiendo comida preparada en una zona cercana a su casa donde se situaban varias escuelas e institutos públicos. No fue posible calcular de cuantos recursos disponían al mes, ya que según nos dijo, ganaba un millón y medio de cedis al mes y luego su marido le entregaba una parte de su salario para sus hijos, pero eran cantidades que nada tenían que ver con lo que sería el sueldo de un profesor funcionario, que al menos era de un millón y medio o dos de cedis. En todo caso, eran una familia relativamente rica.

Una muestra, aunque no sólo influían sus sueldos, de su situación era que todos sus hijos estaban escolarizados y los mayores habían seguido estudios superiores. El hijo de 25 años había terminado sus estudios en un politécnico, pero estaba en el paro y vivía en el pueblo de sus padres. Su hermana menor, que tampoco vivía con ellos estaba en un *Teacher Training College* del centro de Kumasi y los dos menores estaban en SSS2 el chico de 19 años y en JSS2 la chica de 15. Iban a los institutos públicos cercanos y, aunque la madre afirmaba que habían tenido una escolarización sin problema existía un pequeños desfase entre las edades y los cursos, que acaso tuviera algo que ver con los traslados que habían vivido durante ese tiempo. Pese a su relativa buena situación económica, admitía que tenían alguna dificultad para financiar la escolarización de sus hijos, sobre todo las de su hija de 23 años y su hijo de 19 ya que la JSS, el ciclo que cursaba su hija de 15 años era gratuito, mientras que la SSS y el TTC suponían unos gastos mensuales elevados. Este hecho no limitaba las aspiraciones ni los planes que tenían para sus hijos. Todo dependía de los resultados en los exámenes oficiales y en las pruebas de entrada pero la idea, bastante clara era que tanto su hijo de 19 años como su hija de 15 llegaran a la universidad, como habían hecho con los hermanos, ya que no había ningún tipo de discriminación. Es más, ni siquiera la suspensión de los exámenes o una repetición iban a cambiar estas ideas: si las cosas no fueran bien no abandonarían sino que “les animarían a volver a presentarse a los exámenes y a repetir.” La madre, a diferencia de otras familias, no daba a la educación un valor intrínseco tan grande sino que era sobre todo una inversión, altruista además, pese a que se dudaba mucho de su valor en un contexto económico como el de Ghana:

R: Ella dice que actualmente aquí en Ghana no hay trabajos así que en relación del empleo y la educación van a seguir animando a sus hijos a seguir estudiando para tener buenos empleos porque no tienen empleos, propiedades o tierras para dar a sus hijos, educación es lo que pueden dejarlos.

El paro en el que se encontraba su hijo debía ser uno de los hechos que impulsaba a tener esta opinión, pero no se trataba de que no hubiera trabajo, sino del rendimiento de los estudios: “aquí en Ghana tú puedes encontrar trabajos que están bien, pero no vale la pena porque los salarios son insuficientes.” Por ello, la madre recordando lo que les decía un amigo de su marido, tenía la esperanza de que pudieran encontrar trabajo en un país extranjero, concretamente en Sudáfrica, donde dicho amigo les decía que había posibilidades de encontrar trabajo de profesor. Como ahí estaban sus dos hijos menores hablamos un rato con ellos: tanto A. como I. se quejaban de que les faltaban algunos libros, que tenían problemas con algunas asignaturas, de que las clases estaban mal equipadas o de que fueran 60 alumnos por clase en los JSS, tal era el caso de A. Pese a ello, tenían claro que seguían estudiando e incluso A. decía que quería ser médico e I., profesor.

La opinión del padre, ya fuera por su nivel de estudios o por ser el principal responsable de las decisiones escolares, permitiría completar la cultura escolar de esta familia, pero es bastante representativa de familias con una alta valoración de la escuela, una actitud positiva y una acción, racional y tradicional en tanto que propia de un cierto *habitus* de clase ilustrada o formada, y la coherencia de los actos con estas actitudes. Además, el de la educación es el único bien que pueden transmitir es la educación y la única manera de mantener su posición.

Si al principio destacábamos que T. A., la madre se atribuía una papel secundario en este tipo de temas dado su bajo nivel de estudios en comparación con sus hijos y su marido, el alto valor que tenía por la educación se manifestó, o así lo interpretamos, con la relación que mantenía con una de las chicas que se le habían confiado. Tenía dos y a una de ellas, la que tenía diez años, ella misma la había apuntado a la escuela.

La singularidad de la familia anterior era la posible interiorización de una madre del discurso académico proveniente del padre y recogido por los hijos. Cabrá poco duda de que esta alta valoración de la escuela tiene que ver con la identificación del sistema escolar como principal medio de vida y de reproducción de un estatus. Este mismo hecho se manifestaba claramente con una de las familias que encontramos, aunque se trató más de un encuentro o una conversación que de una entrevista, pero había algunos elementos de interés (21 de mayo de 2006, ET17). Era una pareja de enfermeros (31 años el marido y 33 la mujer) de un hospital público con unos sueldos aceptables y un proyecto de expansión económica, ya que entre otras cosas querían abrir una consulta de ecografías. El marido provenía de un entorno cultural por encima de lo medio: su madre era maestra de escuela y tanto sus hermanos mayores como varios de los menores habían llegado a la universidad. Tenían un hijo de 3 años –les gustaría tener dos más– que iba a empezar la preescolar y para el que iban dedicados una parte de los ahorros de estos hijos. Con muchas posibilidades iban a convertirse en un ejemplo de familia con un bagaje cultural y escolar considerable que iba a ver en los estudios superiores el modo de mantener su situación. Al margen de esta suposición, una de sus particularidades era que se les había confiado o habían acogido a dos chicas, de 13 y 8 años, de una pariente de la madre. Se ayudaba así a su familia,

la madre conseguía un apoyo en su casa, ya que colaboraban en esas tareas y se escolarizaba a las dos chicas. La responsabilidad era de este matrimonio, como ocurría en cualquier caso de confianza, pero tenía algunos elementos casi de acuerdo, distinto de una confianza en que las reglas estaban implícitas, ya que este matrimonio no creía que pudiera mantenerlas muchos más años y luego volverían a su casa y, temían, abandonarían la escuela. Quizás iban a llegar hasta el final del CEG. De momento, ambas iban a una escuela y CEG públicos, la menor estaba en CE1, el curso que le correspondía y la mayor en *sixième*, con un año o dos de retraso, producto del tiempo que había pasado con su madre. En ningún caso parecían estar tratadas de mala manera. Con el cambio de residencia la menor iría a un colegio privado y la mayor seguiría en uno público, pero quizás apareciera un leve hastío o cansancio de la confianza familiar.

A diferencia de las dos anteriores, donde, en primer lugar, hablamos con la madre de una familia que admitía su papel secundario respecto de su marido, profesor en un politécnico, y de, en segundo, con una pareja con el mismo nivel de estudios, las dos restantes entrevistas las hicimos con los padres o maridos, que eran quienes en virtud de su nivel de estudios -por encima del de sus mujeres- y sus recursos tomaban las decisiones respecto de la escolarización de sus hijas. En una de ellas la madre no estaba presente, mientras que en otra sí, aunque apenas habló. Leídas varias veces las entrevistas no se puede afirmar que las ideas sobre la escuelas que transmiten las personas con estudios, sean, en sus aspectos generales, muy distintas de las que exponían una parte de los entrevistados, lo cual reforzaría la existencia de un discurso o un vocabulario legítimo y hasta cierto punto institucionalizado sobre la educación; ni siquiera los argumentos eran muy distintos, como las incertidumbre, pero sí eran discursos bastante más elaborados al mismo tiempo que aparecían algunos indicios que apuntaban a que estaban bastante seguros de su capacidad de actuación y de orientar las trayectorias escolares de las personas bajo su responsabilidad.

Así, G., al que entrevistamos en Lomé (17 de mayo de 2006, ET9), ya ha aparecido dos veces a lo largo de los capítulos anteriores. Por un lado describíamos la organización familiar o doméstica del hogar en el que vivía con su mujer y su hija, como una unidad, mientras que en la misma casa vivía su padre, un hermano de éste, sus hijos y dos niños confiados; por otro, él mismo se ponía como ejemplo del *second métier*, pues, licenciado en economía, no había encontrado otro trabajo que el de profesor en un CEG. Tenía 30 años, su mujer, que trabajaba de peluquera, tenía 27 y no acabó el ciclo de educación básica. Tenían una niña de 9 años, casi desde el comienzo de su relación, pero hasta hacía relativamente poco no vivían como matrimonio. Según sus cálculos disponían de unos 30.000 cfa al mes, 45 euros, lo que no les permitía ahorrar nada e incluso les obligaba a tener que pedir ayuda de vez en cuando a su padre o a conocidos, aunque fuera cantidades pequeñas y puntuales. Ya hemos contado que gracias a sus estudios era responsable (el “pequeño intelectual” de la familia) de las decisiones de la escolarización de su hija y de los hijos confiados que su padre y su hermano habían adoptado o que éste último había tenido. Por lo que hace a la financiación, sólo era responsable, salvo algún momento puntual, de la escolarización de su hija, que era de unos 100.000 cfa al año. Por ello, pese a tener unas

ideas concretas para la escolarización de su hija, existía un esquema, como un proyecto para la escolarización de todos los menores que estaban ahí. Así, pese a las diferencias de resultados en su escolarización se había marcado que al menos deberían obtener el bachillerato: no se podía abandonar a uno cuyas notas eran decepcionantes, tal como nos contó ni pensar en la posibilidad de apoyar a quien mejor iba para que llegara lo más lejos posible.

Por lo que hace a su hija, estaba ya en *sixième*, el primer curso de la secundaria, lo que era un poco raro dada su edad, a no ser que se equivocaran con el curso o con los años que tenía. Estaba en el CEG público del barrio pero hasta el penúltimo curso de primaria había ido a una escuela privada del barrio, sobre todo por la proximidad. Fue necesario un sacrificio económico y, por otro lado, la calidad de la enseñanza era mejor, pero una vez que tuvo fuerzas para llegar hasta el CEG cambió de escuela. En realidad les hubiera gustado que todos siguieran en centros privados, pero no podía ser. Cuando le preguntamos por sus preferencias o por los planes que tenía se quedó un poco sorprendido, como si no se lo hubiera planteado, pero al poco respondió, casi incondicionalmente:

R: Mis preferencias... quiero que mi hija vaya a la universidad para obtener un gran diploma, para poder... para encontrar un trabajo mejor en el futuro. Incluso si quiere hacer un doctorado si mi hija quiere no hay ningún problema. Si es inteligente para hacerlo.

[...]

Por lo que hace a los medios económicos, me sacrificaría.

Y además añadió:

R: Yo, yo tenía... yo tengo una verdadera pasión por la medicina, eso es. Así que en lo que respeta a mi hija, me gustaría orientarla hacia ese dominio. Así que si a ella le va bien me gustaría que estudiara medicina.

Ahora bien, el planteamiento no iba más allá de la seguridad de que si todo iba bien iba a conseguir llegar hasta ese nivel, en el cual tampoco aparecía claramente el hecho de una preferencia no ligada a una beneficio económico, que también, sino a una pasión, como se confesaba. Sin embargo, de nuevo la educación tenía muchas más justificaciones. En general, el ideal de la emancipación a través de la escuela, de una determinada socialización, volvía a parecer: "la escuela libera, da libertad", nos contó G., pero siguió argumentando su posición:

[...] Lo que quiero decir es que la educación da una buena oportunidad, una amplitud mayor, es decir, actualmente, si no eres un intelectual, yo, me digo personalmente, tú no tienes una apertura, no eres considerado talmente.

[...]

R: Hay otros medios para ir bien por la vida, es decir, se puede enviar el chico a aprender un oficio y otras cosas, pero cuando ella, es decir, el niño, no tiene una educación escolar suficientemente buena, ella, a veces, está perdida en la sociedad, esto es, no se conoce la sociedad, no tiene la posibilidad de conocer sus derechos y pueden engañarla cada vez. Suponiendo, tomemos por ejemplo el caso de mi tío, es electricista, cuando alguien, si por ejemplo haya un trabajo y el patrón le engaña y él no es consciente de sus derechos, no podrá reaccionar. Allí la educación cuenta siempre, cuenta siempre.

Todo lo cual no evitaba que existieran bastantes dudas sobre los resultados de la escolarización, de nuevo con la esperanza al fondo de que se produjera un cambio en el país que permitiera tanto a unos (el padre mismo) como a otros (su hija) poder aplicar sus conocimientos:

R: Lo que tengo que decir aquí es que el hecho de encontrar un trabajo aquí en Togo está ligado al conocimiento, porque tengo amigos, yo voy a dar mis propios conocimientos, al nivel del aprendizaje, tengo mis propios amigos con los que hemos hecho los estudios juntos. Hay ciertos que no han llegado a tener una diplomatura, que tienen sólo el BAC y ocupan responsabilidades en sus diversas funciones, mientras que al lado están igualmente los que tienen una licenciatura o una diplomatura o incluso el BAC y tienen que buscar un trabajo después de eso. Quiero decir que cuando tienes alguien cercano que trabaja en un ámbito, él puede ayudarte. Ocurre algo parecido en el ámbito del aprendizaje. Hay algunos que han aprendido un oficio y eso 20 minutos en la casa y no encuentran nada para hacer. No obstante hay otros que han hecho su aprendizaje y el trabajo llega en abundancia.

K. M. era el padre de una de las últimas familias con las que hablamos en Togo (20 de mayo de 2006, ET15). Su mujer estaba al lado, así como algunos de sus hijos. Tenían su propia casa y constituían una familia, un hogar o una unidad nuclear, pese a tener adoptada o confiada a una hermana menor (14 años) de la madre. Esta chica era una de las hijas de la madre de la entrevista ET14, justamente aquella que tenía muchos problemas en la escuela porque le gustaba más divertirse que estudiar. El motivo de la confianza estaba muy relacionado con ello porque pensaban que en otra casa habría más disciplina, cosa que de momento funcionaba. En este caso, quizás por la proximidad y el tipo de relación, la financiación y las decisiones escolares estaban compartidas.

K. M. tenía 38 años, era licenciado en alguna rama de estudios tecnológicos y profesor en el instituto de formación profesional de Lomé, por lo que su condición de funcionario daba a su familia cierta seguridad y permitía que de vez en cuando ayudara a otros parientes. Su mujer, de 29 años no había terminado la educación básica –lo cual contradecía en parte lo que nos dijo su madre (ET14), aunque hubiera llegado al CEG. Se dedicaba al comercio. Entre los dos cónyuges disponían de unos 80.000 cfa al mes, unos 120 euros al mes.

Tenían 4 hijos, dos chicas de 10 y 3 años y dos chicos de 8 y 5. Todos iban a la escuela privada del barrio: la proximidad, las matrículas y que la enseñanza era mejor que en la pública eran las razones de la elección, aunque el padre aseguraba que el último aspecto dependía mucho de los maestros. Estaban en el curso correspondiente excepto la chica de 10 años: por su edad le correspondería estar en CM2 pero fueron sus propios padres quienes decidieron que repitiera el curso anterior para así tener un base más sólida en el futuro, una idea que ya expresaban otras familias, con la que compartían un cierto nivel de estabilidad y de recursos y que nos lleva a pensar en la propia capacidad de influencia y de dirigir la escolarización de sus hijos. Además, dependiendo de los resultados pensaban en la posibilidad de cambiar de escuela privada. Sin embargo, cuando llegaran a secundaria pasarían a un centro público. En total calculaba que gastaban unos 120.000 francos cfa al año en la escolarización de sus hijos.

Como era habitual y parece lo más obvio a esas edades, no había un plan o un proyecto fijo que pudiera orientar la trayectoria escolar de sus hijos, pero el conocimiento del sistema educativo hacía que la exposición fuera distinta y que en realidad se revelara algo muy parecido a una trayectoria clara, bastante reflexionada, con el punto de partida de que el nivel mínimo que se debía alcanzar era el bachillerato:

R: Una vez obtenido el CEPD, van a ir al *Collège* y luego veremos la serie que es apropiada a cada uno de ellos, teniendo en cuenta su nivel. Luego tendrán el BAC y después del BAC hay alguno que quiere ser pastor, uno que quiere ser pastor, vamos a ver si podrá y luego va a continuar en temas de información y la enseñanza técnica, que es donde estoy.

Además, en el nivel más económico de la educación, la opción principal era la académica, tanto por lo que hace a la formación profesional como a otras carreras, incluso hasta el punto de establecer unas preferencias:

R: La medicina, está la medicina... la formación comercial, la serie comercial y de contabilidad.

P: Sí, pero estamos en el campo de los estudios académicos, ¿y el aprendizaje de un oficio?

R: Cuando hablo de formación profesional, es a nivel del estado. Si hay que aprender un oficio, no me gusta, pero si con el tiempo hay alguno que quiere aprender un oficio, está por ejemplo ser costurera... eso es.

P: Sea cual sea la opción, ¿crees que hay posibilidades de que encuentren un trabajo aquí?

R: Todos nos confiamos a Dios. No es seguro siempre encontrar un trabajo de su elección. Yo tengo una formación de electromecánica, pero soy profesor de matemáticas.

[...]

R: Me gusta mucho la informática y las telecomunicaciones, si eso progresa incluso la medicina. Ser médico en Togo está bien, no hay paro entre ellos, porque todo el mundo está enfermo.

El conocimiento del sistema educativo se mostraba en estas declaraciones pero además de la perspectiva económica, era con la relativa a papel de la educación como medio de integración social donde la argumentación, aunque la idea fueran las mismas se mostraba de modo complejo:

R: En este mundo de hoy, si alguien no sabe leer o escribir, es como si estuviera en la oscuridad. Así, en primer lugar, la educación para nosotros, que ya hemos ido a la escuela, es primordial, nada se puede hacer sin pasar por la escuela. La escuela da una apertura de miras y esta es la razón por la que todos los niños han pasado por la escuela. Es algo indispensable en nuestros días. Puesto que nuestros padres no necesitaban de la escuela porque antes había campos en los que trabajar, pero hoy todo está podrido, entonces es necesario que el chico vaya a la escuela.

P: ¿Qué da la escuela que no puedan dar la familia u otras instituciones?

R: La escuela, en primer lugar, es la base de la formación del individuo: formación completa, la apertura, la sabiduría, la civilización; es en la escuela donde podemos saber lo que hay en el mundo.

P: ¿Hay otros medios para ir bien por la vida que no sean la escuela?

R: Sí, puede haberlos. Pero, por ejemplo, si yo no he ido a la escuela no puedo comunicarme contigo; para ir bien por la vida hace falta tener contactos con otra gente, porque la gente no va a caer del suelo, las relaciones con los otros, es necesaria la comunicación, y es la escuela la que la da. Esto es lo que pienso: la escuela da un mínimo.

Finalmente, como ocurría con las otras familias cuyas pautas de escolarización son similares, no se contemplaba la posibilidad de que se tuviera que elegir entre los hijos en caso de que faltaran los recursos o que uno no obtuviera unos buenos resultados. Existía la opción de un aprendizaje o de iniciar un comercio pero en general ni las chicas son mejores por ejemplo, ni “si sucede que alguno de ellos (*de sus hijos*) no va bien, haremos todo lo posible por apoyarlo, no se le puede dejar”. Si se quiere hilar muy fino, e incluso sugerir que cuando las otras familias no aceptaban que hubiera algún tipo de selección entre los hijos, lo negaban tan tajantemente como si así quisieran evitar que se produjera, se puede interpretar de las siguientes palabras del padre que era algo que podía ocurrir, pero en sí mismas contenían el matiz: si se tuviera que elegir se apoyaría “en principio al mayor, pero con la promesa de que se esforzara.”

4. Pautas de escolarización

Si hay que ser coherente con su título y presentación, el fin último de la tesis es identificar unas pautas de escolarización básica de las familias ewe de Togo y asante de Ghana y establecer una comparación entre aquéllas teniendo en cuenta el contexto social y escolar, o sea, las condiciones y posibilidades del sistema educativo de estos países. No obstante, me parece que el recorrido hasta llegar a ver si realmente existen estas pautas es tan destacable como este mismo capítulo, sobre todo por lo que hace a la descripción y comparación de los elementos de los sistemas educativos y a la organización familiar de los ewe y los asante. Ello se acentúa al constatar que, tomados como grupos singulares, hay muchas

más diferencias en lo referente a las pautas de escolarización dentro del conjunto de las familias asante y de de la ewe que entre los dos grupos. Es más, si no anotáramos de donde eran originarias las familias que explicaban sus distintas situaciones y planes, sería complicado distinguir si son ewe o asante. Las diferencias más relevantes aparecían más bien cuando estudiábamos la organización familiar y la identificación de la unidad de análisis o de referencia para conocer cómo se tomaban las decisiones educativas, pero incluso en este aspecto predominaba la convergencia en tanto que encontramos que la participación de la familia extensa estaba más limitada de lo que se suele pensar en este ámbito y que eran una o dos personas, los padres o las personas que asumían la responsabilidad de los menores, quienes tomaban sus decisiones, incluso independientemente del resto de la familia. Ocurría algo parecido con el sistema educativo, su funcionamiento y los distintos tipos de escuelas que encontramos en las regiones Asante y en Kumasi o en la Marítima y en Lomé: unas tasas de escolarización similares, pese a las políticas y la evolución reciente de las mismas y, sobre todo, una oferta y unas condiciones parecidas de acceso a las escuelas, excepción hecha de la introducción de la gratuidad en Ghana. Incluso en este caso, algunas familias consideraban que no suponía un cambio importante en su relación con la escuela, como mucho una pequeña reducción de los gastos. Sólo unas cuantas, lo vimos en un apartado concreto, aseguraban que era gracias a esta gratuidad que sus hijos habían empezado a ir a la escuela.

Fundamentalmente hay dos enfoques o estrategias de elección de casos en la comparación en ciencias sociales, la de escoger casos “más semejantes” o bien casos “más diferentes” (Sartori, 2002: 40). En el primero, se trata de que las sociedades o los países comparados tengan características muy similares salvo en aquella variable que quiere estudiarse. El segundo enfoque se basa en comparar unidades muy distintas salvo en aquello que se quiere investigar. Si, por ejemplo, estudiáramos las tasas brutas de escolarización de dos países, deberíamos buscar países con tasas similares y distintas características, incluida el funcionamiento de sus sistemas educativos, o con tasas distintas y las mismas características. En este aspecto, ya hemos visto que Ghana y Togo son países con tasas similares y algunas diferencias en cuanto a su funcionamiento como países o sociedades y por lo que hace a su sistema educativo. Sólo si nos fijáramos en su evolución, es decir, la distinta trayectoria que han seguido hasta llegar a las tasas actuales, podríamos extraer un resultado de la comparación más allá de la mera descripción. Algo parecido podría decirse de las pautas de escolarización que siguen las familias de dos pueblos de estos dos países, pero el objeto de comparación exige bastantes matizaciones porque ni las familias ewe ni las asante son conjuntos homogéneos o en los que la posible homogeneidad pese más que las diferencias. De una parte, si sólo tuviéramos en cuenta dos contextos distintos y unas organizaciones familiares y sociales diferenciadas y concluyéramos que en uno y otro país aparecen un conjunto de pautas, la comparación debería llevarnos a pensar que son las características de cada familia, de los padres y de los hijos, lo que condiciona la escolarización. En otras palabras, un relativo universalismo de las pautas de escolarización en las que no influyeran ni el sistema educativo ni la organización social. El único problema es que en realidad ninguno de estos elementos está tan

diferenciado del otro como para afectar al conjunto de las pautas de escolarización. Cotidianamente, las familias se enfrentan a los mismos problemas escolares, o sea, es difícil que las reformas educativas, la ayuda al desarrollo incluida, tengan un impacto en las decisiones escolares o, mejor dicho, es muy complicado detectar este impacto en un solo momento en el tiempo o entrevista. No significa que las medidas políticas no funcionen: el estancamiento de las tasas de escolarización en Togo y la aceleración de las mismas en Ghana podría llevarnos a pensar que efectivamente se están produciendo unos cambios en las pautas de escolarización de ciertos sectores –en su versión más simple, los más pobres llevan a sus hijos a la escuela, en su versión más simple–, pero en el momento que hacíamos las entrevistas y ahora en el análisis lo que define y condiciona las pautas de escolarización de las familias ewe y asante son las características, los medios y los valores escolares de los padres que otros elementos, lo que da lugar a similar diversidad de pautas en los dos países. Obviamente, se ha destacado algún elemento propio de las familias ewe o asante, pero me parece más relevante la descripción de las pautas y de algunos hechos concretos al margen de la comparación que la comparación en sí misma. Es más, si hay que comparar algo son las diferencias que se establecen entre las pautas que adoptan los distintos tipos de familias.

De acuerdo con estas intenciones y recuperando la distinción que se adelantaba sobre los distintos tipos de análisis que se podía hacer del material cualitativo, de los textos creados (Flick, 2004)¹⁹⁹, la orientación más adecuada parece ser un análisis cualitativo del contenido de las entrevistas a partir de las categorías, los conceptos o, en general, la teoría o posibles modos de comprender los fenómenos que se están investigando. Esto consistiría en proponer unas pautas de escolarización a partir de la definición y de los elementos que las componen, pero no es tan sencillo. El primer inconveniente es que la definición teórica de estrategia escolar se basaba en el conjunto de decisiones o en las actuaciones o modos de acción, en lo que se hacía y, en menor medida, en las causas o motivos que provocaban estas decisiones. No se establecían explícitamente una serie de puntos más concretos que deberían estudiarse para describir una pauta de escolarización, si bien algunos de las investigaciones empíricas orientaban mejor el trabajo. Además, un segundo inconveniente, que a la vez es un rasgo propio de las pautas, tanto por las circunstancias que rodeaban a las familias como por los niveles escolares que se están estudiando es que en realidad muchas de las pautas se estaban construyendo, sobre todo si pensamos no sólo en la materialización o realización de ciertos planes, ideas u objetivos – que eran una de los requisitos para que se hablara de estrategias- sino en la misma elaboración de planes y fines. En realidad, la sección anterior es una descripción de pautas abiertas, lo cual es bastante lógico, pero que dificulta el trabajo. El único modo de reducir este problema habría consistido en entrevistar a familias cuyos hijos fueran relativamente mayores y ya no estudiaran. Dos de las familias que entrevistamos y que son las primeras que se describen en la sección anterior se acercarían a este tipo de casos, pero tampoco responden del todo a lo que buscamos, ya sea porque así no conoceríamos los principales problemas o situaciones que condicionan la escolarización actualmente, o porque los

¹⁹⁹ Sobre todo los capítulos 15 y 16.

padres –véanse los dos casos que decimos- podrían ser muy poco precisos en sus respuestas y explicaciones. Fuera así o no, que la indefinición sea en sí mismo una de los componentes de las pautas no significa que, evitando caer en una abstracción que haga perder el sentido a la idea de la pauta, alargando el concepto o forzando la interpretación para describir cosas que no existen, se acabe en un particularismo excesivo, que hiciera que el conjunto de decisiones de cada familia fuera en sí una pauta.

A la hora de identificar las pautas hay que conocer, en primer lugar, las decisiones que se han tomado y en qué aspectos. El resultado final de estas decisiones debería ser la situación escolar en que se encuentran los miembros de esas familias con edad escolar. La descripción de la sección anterior se basaba en esta idea, pero me parece un error identificar automáticamente una situación (ir o no ir a la escuela, la más simple) con una pauta de escolarización. Es posible que una pauta dé un resultado efectivo, pero no creo que sean una explicación de las situaciones escolares (como si las características de una familia se tradujeran de un modo que diera lugar a un tipo de escolarización), sino una manera de comprender cómo ven las familias la escolarización de sus hijos y cómo actúan. Incluso circunstancias materiales similares no dan lugar a una misma situación escolar. En algunos casos las pautas son bastantes claras y coinciden con la trayectoria escolar. Los ejemplos más claros eran quizás los padres con niveles de estudios superiores o algunas de las madres que habían asumido la responsabilidad de la escolarización de sus hijos. No obstante, el resto de situaciones, trayectorias o prácticas educativas es más complicado de clasificar. Estas decisiones hay que relacionarlas con el contexto, las características de los padres o los motivos que ellos mismos exponen para explicar estas decisiones: ir o no a la escuela, el abandono temporal o definitivo de los estudios, el nivel al que se ha llegado, el tipo de escuela al que se va; si hay una selección entre las personas de las que se es responsable –con otras palabras, si se sigue pautas o estrategias distintas según la persona, lo que sería en sí una pauta-, el modo de financiación de la escolarización, o el recurso a la confianza familiar o al trabajo infantil. Esta es la parte más material de las pautas, que se ha descrito en la tercera sección, donde fundamentalmente encontrábamos que la situación más común era la escolarización con problemas, mientras que la no escolarización o el abandono y una escolarización sin dificultades eran más escasas, con el inconveniente de que, en ciertos casos, dentro de una misma familia o unidad de análisis aparecían diversas realidades. Para lo que queda de exposición de las pautas me parece que es más interesante partir de la parte menos material o más subjetiva de las pautas, la que tiene que ver con los objetivos de la escolarización, los planes, las preferencias y expectativas, los motivos de la escolarización y las actitudes ante la escuela y ante el propio proceso de escolarización, ya que, si en realidad no explican o no se relacionan con una situación escolar en un momento justo, sí diferencian entre las pautas más allá de las trayectorias y permiten ver la posición de los padres respecto de la escolarización, tanto desde el punto de vista del valor de la escuela en sí como de su capacidad de implicarse, de actuar, de influir, de controlar o de orientar la escolarización de sus hijos.

La utilización de unos criterios como estos para definir unas pautas exige una interpretación constante de casi todos los hechos o situaciones, materiales e ideales, que han aparecido a lo largo del

capítulo. Una vez empezada un análisis de este tipo se constata con bastante claridad que las pautas sólo se definen a partir de unos pocos elementos en común. No hace falta insistir más en que, de lo contrario, resultaría que cada familia tiene su pauta, pero no se pueden buscar pautas puras o explícitas totalmente coherentes y compactas en cada una de sus manifestaciones. Esto supone que a la hora de situar cada una de las familias en las pautas que vamos a distinguir habrá un componente subjetivo considerable, ya que se destacará aquel aspecto que mejor defina la posición de una familia ante el hecho escolar. Por esta razón parece que se matiza o se ponen en duda las propias decisiones, pero es que veremos que muchas familias están aún en un proceso de adopción de unas pautas, unas costumbres, prácticas o hábitos educativos que llevan implícitas unas contradicciones. Si se tuviera que plantear una dualidad, lo sencillo sería dividir las prácticas de las familias o las propias familias en dos grupos: aquellos que, de una manera consciente, mostraban una determinación para lograr los objetivos que se habían marcado o seguir unas directrices que se habían marcado y aquellos otros, que serían un grupo más heterogéneo y con matices que el anterior, para los cuales es un proceso más azaroso que no depende de su capacidad para cambiar el curso de los acontecimientos. Entre estos dos extremos se sitúan la mayoría de los casos que conocimos de modo que, tal como lo veo, en realidad se pueden distinguir tres tipos de pautas.²⁰⁰

La primera consistiría en un conjunto de prácticas para asegurar la supervivencia escolar y este podría ser su nombre, aunque en realidad ésta podría no haber o encontrarse una situación de desescolarización. La escolarización es en estos casos un proceso casual, azaroso, basado en la inercia y en unas acciones o decisiones sin planes, finalidades o control e influencia en el proceso, por decirlo de algún modo. Las entrevistas correspondientes a las familias que en Ghana habían llevado a sus hijos por primera vez a la escuela gracias a la eliminación o reducción de las matrículas entrarían aquí como el ejemplo más claro y coherente, pero habría algunas más. Esta pauta de escolarización sería, pues, la que habrían adaptado (sin que haya implícito un elemento de voluntariedad) los casos o familias EG7, EG8, EG9, EG10, EG11, EG12, EG15, EG23, EG24, ET3, ET7, ET11, si bien tengo algunas dudas a partir de ciertos comportamientos e incluso es posible que otras, EG17 y EG21, también tuvieran que ir aquí.

La segunda pauta corresponde a la que seguían las familias que expresaban y demostraban una acción consciente, planificada y controlada del proceso de escolarización. No significa que no tuvieran problemas, incluso muy similares a los que tenían otras familias. Es más, nos vamos a fijar principalmente en aquellas familias que tenían pensado seguir este pauta a largo plazo, pero también puede aplicarse, aunque sean marginales, a las familias más o menos realistas y conscientes de sus posibilidades (o que así parecían expresarlo), con unos objetivos que no iban más allá de la primaria o incluso menos, que no seguían el discurso legítimo sobre la escolarización y que no esperaban cambios en el entorno inmediato que determinara lo que iba a suceder con la escolarización de sus hijos. Los casos de la entrevistas ET5,

²⁰⁰ Hay algunos casos que no se han podido clasificar porque, salvo por algunos aspectos concretos, no logramos información suficiente sobre lo que ocurría ya fuera porque no había empezado la escolarización (EG3) o porque se planteó mal la entrevista. Ocurrió con EG16, un matrilinaje asante que intentamos estudiar como si fuera la unidad de análisis.

que veremos a continuación, de EG9 son quizás los ejemplos más claros de esta última vertiente. Ahora bien, la vertiente más característica o que da sentido a la identificación de esta pauta es la más orientada a una escolarización extensa, planificada y que efectivamente estaba teniendo lugar. Al margen de las características de estas familias, lo que más en común tenían era precisamente el aspecto que destacábamos desde el comienzo, la posibilidad de control o de influencia directa sobre el proceso de escolarización. Esta pauta definiría bien, a grandes rasgos y siempre con algún ajuste, la escolarización dentro de las familias EG1, EG2, EG4, EG6, EG13, EG14, EG18, EG19, EG26 (en Ghana) y ET4 ET5 (por contradictorio que parezca), ET6, ET9, ET10, ET12, ET15, ET17 (en Togo).

La tercera pauta que hemos definido no es simplemente la de los que se encuentran entre las dos anteriores. La heterogeneidad de los casos es muy notable, pero aún así me parecen una categoría con entidad propia, incluso si es muy difícil discernir el rasgo que definiera tanto el proceso de escolarización como los principios que lo guiaban. Se trataba de las familias con mayores incógnitas en el ámbito de las prácticas educativas pero lo eran porque se estaban, o así lo veo, se estaban formando unos hábitos y eran bastante flexibles en sus decisiones. En estos casos, el proceso de escolarización, sin ser casual o azaroso, está condicionado por unas circunstancias sobre las que parece que sea difícil influir, incluso si había unas ideas o unos planes claros. Quizás se pueda matizar y separar a la vez entre una pauta de acción oportuna, adaptada a las circunstancias y una un poco más elaborada en la que eran problemas externos los que según los padres impedían que se pudiera llevar a cabo la escolarización tal como la habían pensado. Las entrevistas ET3 y ET14, o sea, las realizadas a los padres más veteranos y con hijos mayores me parece que encajarían en la primera vertiente de esta pauta: algunos de los hijos habían conseguido acabar la secundaria, otros incluso el BAC, mientras que el resto había ido puntualmente a la escuela o la había abandonado tras unos años. Sin embargo, no sabían dar una explicación de lo sucedido: se habían dado unas circunstancias en un momento concreto y las cosas habían salido bien, de lo cual se sentían muy orgullosos. Las entrevistas EG3, EG16, EG22, EG25 o ET7 estarían en la misma línea. Las manifestaciones, parafraseadas, del padre de la entrevista ET2 (en Togo) Togo, algunos de cuyos hijos seguían estudiando mientras otros lo habían dejado, que eran del estilo de “hago planes, pero no siempre se cumplen...” ejemplificarían la segunda vertiente de este pauta, en la que también entrarían ET1, ET8 (con alguna reserva), ET10, ET13, ET14, EG5, EG20, EG27, EG28 o EG29. Al margen de estos, EG17 o EG21 podría incluirse aquí también y ET16 sería un caso complicado en el que se contrapondrían (si bien en el momento de la entrevista era la madre la que mandaba) las posiciones de los padres. Pese a los problemas educativos con los que conviven estas familias, no debería interpretarse esta pauta sólo desde su parte negativa, la de que favorecería el abandono escolar. La adaptación o la repercusión de ciertos hechos cambian las ideas o los planes de algunas familias de manera positiva. Los casos más claros eran el de aquellas chicas y chicos, especialmente las primeras, que obtenían buenos resultados en las escuelas, la cual cosa hacía que sus padres vieran las cosas de otra manera.

Ahora bien, lo fundamental es demostrar que hay unas prácticas, unas acciones y unas reacciones, que pueden complementarse o no con unas actitudes y una cultura escolar, que efectivamente nos permitan argumentar a favor de esta distinción. Básicamente, nos fijamos en las explicaciones que daban los padres a decisiones y a hechos concretos (un abandono, un inicio de la escolarización, la elección de un centro) y a los factores o condiciones que, de acuerdo con ellos, podían determinar la trayectoria escolar de las personas bajo su responsabilidad, así como el mismo hecho de tener unos planes escolares. El terreno de los escenarios hipotéticos es muy resbaladizo por su propia naturaleza. Es obvio que no tenemos delante hechos materiales, pero sí se materializa la expresión de un proyecto y de la evaluación de las posibilidades de éxito, tomando en consideración las circunstancias reales más inmediatas y es el hecho de que aparezcan diferencias entre familias. Por lo que hace a la explicación que se daba de ciertas decisiones o trayectorias escolares lo llamativo no salía de comparar lo que dijeran unas familias con otras, porque no se encontraban ante las mismas situaciones, sino del contraste entre los aspectos que se destacaban en unos casos y que en otros pasaban desapercibidos. Era la presencia de unas argumentaciones o de un planteamiento concreto lo que llevaba a pensar en la ausencia de un mismo proceso en otras familias. El problema que genera recurrir a este tipo de comparaciones es que puede parecer que una de las pautas de escolarización (la segunda, en la cual las argumentaciones de las familias eran más complejas que las del resto) se legitimada como un ideal frente a las otras, cuando de lo que se trata es de analizar el contraste. Así, pese a las críticas que pueden hacerse, para entender la formación de las diferentes pautas según los criterios que hemos tomado es adecuado señalar brevemente (porque se desarrollara a continuación) las manifestaciones de la pauta de responsabilidad o de escolarización consciente, tal como la expresaban los padres. En pocas palabras, estos padres querían demostrar la capacidad de manejar todo el proceso de escolarización (en el nivel básico) de sus hijos. A éstos no se les trasladaba ninguna responsabilidad, es decir, las decisiones o acciones escolares no eran resultado de la voluntad o de los problemas de los hijos, sino que era un ámbito en el que los padres eran los responsables. Por otro lado, apenas se preveía que siguieran trayectorias escolares muy distintas. Todos podían obtener buenos resultados y tener las mismas oportunidades, incluso se había de ayudar a quienes no les iban bien los estudios o necesitaban un apoyo. Los chicos y chicas confiados no eran distintos. Además, no se ponían condiciones al proceso de escolarización, iba a depender de su propia capacidad, de su sacrificio –una idea que aparecía con relativa frecuencia. Como en cualquier lugar había un componente azaroso, se esperaba que la buena suerte acompañara, pero no se esperaba un cambio de circunstancias. Es más, el éxito escolar no dependía tanto de las escuelas como del esfuerzo de los alumnos y de sus padres. La comparación con las otras pautas creo que permitirán que se entiendan mejor unas y otras, pero me parece que, al margen de que ésta pauta pudiera ser más o menos propia del estilo de vida de unas familias tenía como uno de sus componentes el paternalismo, es decir, el desarrollo de un tipo de relación sentimental entre padres e hijos que incluía una distribución de roles y responsabilidades como la que se ha esbozado. Al mismo tiempo, me parece que esta pauta era el reflejo de un *habitus*, de unas costumbres o de una cultura

escolar heredada o construida que contenía el hecho de que no el capital escolar no disminuyera o se alcanzara. Si las diferencias en estos puntos concretos de la escolarización me parecen lo más relevante a la hora de definir las pautas, hay otros muchos en los que se pone de manifiesto una cierta coherencia interna de las pautas, o sea, las diferencias de acción e ideas de las familias, pero que permiten observar unas posiciones casi universales.

El primero de estos puntos que han de tratarse es los motivos de la escolarización o el valor que se da a la escuela. Sintetizando, lo que encontramos es un discurso bastante homogéneo y extendido sobre el valor de la escuela y una serie de motivos o valoraciones de la escuela que se repiten y citan entre familias con distintas características aunque parezca que aquello que se dice primero es lo que debería destacarse. Así es complicado encontrar pruebas de que existan distintas actitudes ante la escuela, si bien la elaboración del discurso y de la argumentación o el énfasis que se pusiera en una cosa u otra podía dar alguna pista. En general, el discurso legítimo y más amplio consiste simplemente en aceptar y manifestar que el ir a la escuela, el educarse es algo muy positivo tanto intrínsecamente como por la repercusiones a distintos niveles que puede tener. Hay pocas familias que nieguen o relativicen estos valores y no muestren su disposición. Existen muy pocas alternativas, si alguna, a la escuela tanto en su vertiente más económica o vinculada al trabajo como en la parte más social. No obstante, si de las entrevistas se deriva que se va extendiendo la concepción de que ir a la escuela es lo que hay que hacer, que es bueno para la personas y para el país, no es menos cierto que las propias familias manifiestan las contradicciones del proceso al contrastar las dificultades que se tienen para hacer frente a lo que supone la escolarización con la presión gubernamental que pretende demostrar su acción a través de la escolarización (es lo que manifestaba la madre que guardaba los uniformes de sus hijos que no iban a la escuela para enseñarlos a los inspectores que pudieran pasar por sus pueblos, EG11). Ello puede dar lugar a que la institucionalización de la escuela se fuerce de tal manera que no logre sus objetivos entre ciertos sectores de la población que pueden llegar a verlo como algo impropio, que hay que hacer porque lo manda el gobierno o porque el gobierno dice que es bueno. La entrevista con la madre de EG15 iba claramente en esta dirección, pero otras mostraban una relación “externa” o “lejana” con la escuela, como si fuera un ámbito en el que no se puede hacer nada porque no se tiene la capacidad y los conocimientos. Afirmaciones como las anteriores u otras que hacían referencia a que no sabían lo que se enseñaba en la escuela y que en realidad lo importante era que la maestra sabía lo que hay que enseñar (EG7, EG8, EG23), las interpretamos en este sentido. No hay razón para valorar de manera negativa estas posiciones; es más, incluso son normales teniendo en cuenta que son familias con muchos problemas no sólo para escolarizar a sus hijos sino para sobrevivir, de modo que la prioridad educativa ha de matizarse mucho.

No obstante, la variedad de respuestas que nos permiten clasificar los motivos más importantes para ir a la escuela demuestran una interiorización particular del hecho escolar que se traducía o se ejemplificaba con las funciones que los padres asignaban a la escuela. Además, estas respuestas permitían, en algunos casos, ver la construcción de las relaciones entre padres e hijos. De un lado, era

omnipresente la vinculación de la educación con el trabajo, cuyos detalles ya hemos descrito y que expresaron todas las familias, al margen de que algunas en particular añadieran el componente “egoísta” del que hablábamos en la segunda sección y en la que ponían de manifiesto que si, a través de la educación lograban que sus hijos llegaran a tener un buen trabajo cuidarían mejor de ellos en el futuro (EG13, EG14, EG15 o ET14). Al cabo de bastantes entrevistas, como los padres, cuando respondían a preguntas abiertas, no hacían mención a otro medio para lograr un buen trabajo o una buena posición que no fuera, decidimos preguntar explícitamente si veían o contemplaban una alternativa a la educación para alcanzar estos objetivos. No hubo mucha variación, sólo un padre (EG14), tras insistir y pensarlo un poco, dijo que quizás a través del comercio podría lograrse algo, pero sin convencimiento. Una cosa similar ocurría con la otra perspectiva que compartían muchas familias, la escuela como lugar de socialización, de formación personal y de conocimientos para ir por el mundo y por la vida. Esto se expresaba de muchos modos, con componentes más sociales o individuales, pero en ellos prevalecía el papel de la escuela. La familia también contribuía a ello, pero la escuela aportaba un poco más. En ocasiones, la argumentación que se elaboraba hacía pensar en la existencia de dos mundos o esferas de la sociedad, cada una con sus normas, con la particularidad de que las de una de ellas sólo se adquirían en la escuela. Como ya señalamos, los padres de las entrevistas ET2 y ET3 utilizaban el concepto de civilización: con la escuela uno se civiliza y puede ir por todos lados sin necesidad de preguntar a nadie, argumentaba aproximadamente el padre de ET3. El resto de padres que se extendieron con este tema utilizaban variaciones de la misma idea: gracias a la escuela, por ejemplo, se aprende a pensar, a razonar y a planificar la vida (ET4), una moral y rectitud que a la vez permite defenderse en la vida (ET13) o a ser más inteligente (EG28). También es gracias a la educación que se llega a ser libre (ET8), a lograr el reconocimiento y prestigio social (ET11), a identificar los peligros del mundo y convertirse en un buen ejemplo para los otros (EG20), incluso se puede llegar a ser un líder de la sociedad (EG14). En fin, con la escuela se ve la luz y uno puede llegar a convertirse en algo (EG1). Si estas afirmaciones son argumentos favorables al discurso legítimo y permiten ver una actitud positiva hacia la escuela debe destacarse que las compartían familias con distintas características. El único rasgo singular era la elaboración de este discurso que se ha resumido, más complejo, con más referencias, por ejemplo en la exposición de los aspectos positivos de la escuela de los padres de las entrevistas ET9 y ET15, ambos licenciados y que se mostraban en su apartado. No serían, pues, propiamente una característica distintiva de las pautas.

Con todo, una serie de familias introducía elementos o interpretaciones distintas del hecho escolar, aunque no eran incompatibles con lo que acaba de señalarse ya que en realidad la mayor parte de las veces se superponían o complementaban. Varias de ellas destacaron que con la escolarización de sus hijos conseguían compensar que ellos mismos no hubieran ido a la escuela o hubieran estudiado pocos años (ET7, ET12, ET14, ET14, EG5, EG13: excepto la primera, el resto de estas entrevistas eran a mujeres). Una parte de esta argumentación era sentimental, una manera de evitar para los hijos una carencia personal que habían sufrido estos padres, pero, en la misma línea, podría interpretarse como un

modo de conseguir un reconocimiento social, que quizás tampoco habían tenido sus padres, en este caso madres, un hecho que también podía influir en que se pusiera una especial atención a este aspecto: durante la entrevista a la madre de la familia ET12, ésta nos dijo que había ido a la escuela unos años pero que no había acabado la básica, lo cual posiblemente suponía que había ido más años a la escuelas que la mayoría de mujeres de sus edad. Pese a ello, sus hijos, que andaban por ahí, se rieron un poco; creían que podían bromear con su madre porque había estudiado poco, que era algo que podían hacer los que habían estudiado o iban a estudiar más, por el prestigio que suponía. Por otro lado, también transmitían que influía en su acción la parte emocional del parentesco aquellas familias, de nuevo sobre todo madres, que daban gran valor a la escolarización de sus hijos en tanto que sería el fruto de su trabajo, lo mejor que iban a dar o legar a sus hijos, incluso si luego ello iba a suponer que los hijos deberían ayudarlos en el futuro (EG7, EG13, EG14, EG15, ET14). Otras familias también vinculaban la educación a la herencia que podían dejar a sus hijos, pero matizaban el componente sentimental al presentar la educación como un sustituto de otros recursos que unos padres daban a sus hijos para vivir: en este momento, venían a decir, ya no hay tanta tierra –este era el bien que mencionaban- para repartir entre los hijos y lo queda es la educación (EG2 y EG29). Cualquiera de estas formas de dar un valor o una función a la escuela mostraba, por muy influida que esté por un discurso legítimo, una buena disposición o actitud hacia la escuela en general. En cambio, sólo algunas de las familias manifestaban una actitud más neutra o indiferencia, puede que provocada por sus circunstancias y sus trayectorias escolares. El caso más claro, que no requiere ninguna interpretación correspondía a la familia EG12, que ya hemos descrito ampliamente: los hijos mayores no habían ido a la escuela y se esperaba muy poco de los que estaban yendo en el momento de la entrevista y de la escolarización en sí. Sólo si uno de ellos demostraba que valía mucho estudiando y que pudiera llegar a la secundaria, puede que su disposición cambiara. De momento, no obstante, iban más a la escuela, a primaria, más para no molestar en casa que para cualquiera otra de las funciones que se han destacado. Las madres de las familias con las que hablamos en EG11 y EG23, tenían características similares: vivían en zonas rurales, con parte de los miembros de su linaje, sin sus maridos y tenían problemas para escolarizar a sus hijos, en el primar caso habían tenido que abandonar la escuela y en el otro uno de los hijos menores, de 8 años, no había empezado aún. Ambos manifestaban que iban a volver o empezar cuando pudieran, pero no mostraban mucho entusiasmo y destacaban que al menos si iban a la escuela no iban a convertirse en cabezotas (EG23), ni en vagabundos (EG11), ya que al menos aprenderían a disciplinarse (en este aspecto coincidían ambas). Si esta relativa indeferencia, poco entusiasmo o resignación con la escuela se debía a que no veían más posibilidades que ésas es un tema que debería estudiarse un poco más, pero no me parece un planteamiento incoherente y sí podría indicar una pauta de escolarización.

Otra dimensión o elemento que permite marcar alguna diferencia entre las distintas pautas tenía que ver con el diseño o la planificación de un proyecto educativo (aunque estaba más cerca de unas preferencias que de unas expectativas) y de la evaluación de los rendimientos educativos de los distintos niveles. Con todo, vale la pena destacar, en primer lugar, que todas las familias compartían, en mayor o

menor grado, la ausencia de planes claros de lo que había de ser la trayectoria escolar de todos sus hijos, lo cual es bastante evidente en un contexto de incertidumbre y en los primeros años de la escolarización y, también porque, si la idea era que se iría haciendo el camino a medida que se desarrollaran los acontecimientos, la esperanza de muchas de las familias, básicamente las que adaptan los dos primeros tipos de pautas, era que se produzca un cambio de circunstancias o se dé una coincidencia tal que permitiera llegar al nivel de estudios más valorado. Solo los casos extremos, ET5 y ET17, por ejemplo, tenían claro lo que iban a hacer: en el primer caso, una familia rural muy pobre, una vez que los hijos del matrimonio hubieran aprendido a leer y a escribir en francés intentarían que empezaran un aprendizaje; en el segundo, quizás muy exagerado, dos padres universitarios, ya estaban ahorrando para que su hijo pequeño llegara a la universidad o a los estudios superiores. Pese a la falta de uso planes claros, sí quedaban bastante manifiestas las preferencias, no tanto las expectativas, sobre el nivel de estudios adecuado según las repercusiones de la educación a nivel laboral, que era uno de los principales motivos por el que se iba a la escuela. Este es un aspecto que aparecía bien reflejado en la presentación de las entrevistas. En general, la escolarización primaria o la básica no basta, por sí sola, para conseguir el objetivo mínimo de muchos padres –exceptuando quizás aquellos que tenían estudios universitarios, aunque, por el trabajo que habían conseguido no estaban tan lejos de tales objetivos–: que sus hijos estuvieran al menos un escalón por encima de ellos en el plano laboral y social. Con la educación básica eso no era posible o era insuficiente, tendría otros fines o repercusiones positivas pero, si no se llegaba más lejos, su valor era escaso. Si a ello le añadimos los casos en que el transcurso por la escuela primaria y secundaria iba acompañado de malos resultados, que dejaban intuir que no se iba a progresar mucho, la educación como inversión se vería muy condicionada y, en verdad, recordando algunas orientaciones económicas, cabría pensar que ello influiría y quizás explicaría el abandono temprano de la escuela. Ahora bien, no encontramos ningún caso de este estilo, al menos por lo que se refiera a la primaria. El padre de ET2 nos explicó que uno de sus hijos había dejado de estudiar a comienzos del primer ciclo de secundaria porque “no aprendía”; la madre de EG24 contó que, del chico y de las dos chicas que vivían con ella, sólo el chico iba a la escuela “porque es listo”. En cambio, quienes sí decían claramente que habían dejado la escuela primaria por malos resultados eran algunos padres o madres (EG11, por ejemplo). No obstante, ya se ha señalado que el caso contrario también podía producirse: el interés y las expectativas aumentaban si se conseguían buenas notas y lo reconocían los maestros (ET2 o EG17; en ambos las protagonistas eran unas chicas). Volviendo al tema principal, lo que interesa señalar es que eran los estudios posteriores a la básica, los que tenían más valor y en especial los estudios académicos, con los universitarios y técnicos al frente. Incluso los estudios secundarios superiores, el BAC o el SSS eran muy valorados, por encima de un aprendizaje. El padre de ET1 mantenía que el nivel del BAC ya estaba muy bien porque podías presentarte a ciertas oposiciones y a optar a ciertos trabajos y el Imán de la EG19, aunque admitía que no había tenido recursos para que sus hijos llegaran a la universidad (recuérdese que decía claramente que llegar a la universidad era el sueño de todo ghanés) estaba bastante satisfecho de que hubieran llegado a la SSS y ese era el objetivo

que seguía teniendo para sus hijos –no tanto para sus hijas. La alternativa a una trayectoria académica eran los aprendizajes, cuyo valor se basaba precisamente en que con la educación escolar básica no bastaba. A primera vista, el aprendizaje podría parecer una opción para las familias más pobres, que no tenían alternativa de formación. No era así porque es una formación que contemplaban las familias urbanas (ET1 o ET15, por ejemplo, aunque la opción académica era la preferida) y el acceso a un aprendizaje es una inversión cara, a la que no es tan fácil acceder, ya que hay que pagar al maestro y comprar el material necesario (una máquina de coser, por ejemplo). Por ello, aunque algunas de las familias cuyos hijos habían dejado o ni siquiera empezado la escuela consideraban el aprendizaje como la única opción, no podían participar de la misma (era el caso de los hijos e hijas de la familia de EG12, las chicas de EG24 y EG25 o el hijo mayor de EG28; el ejemplo contrario serían las chicas menores, de 11 ó 12 que sí estaban en un aprendizaje –ET2 y ET7- cuyas historias recuperaremos a continuación). Todas las familias que acaban de citarse tenían en común ser rurales, agrícolas, numerosas y pobres. Si tanto valor daban a la posibilidad de un aprendizaje es para evitar que sus hijos trabajaran en la granja como hacían ellos; eran trabajos duros y sin futuro, y precisamente la educación o la formación debería permitirles subir en la escala social. En cambio, las expectativas no señalaban unas pautas tan claras, lo cual es coherente con lo que se decía sobre la posibilidad de planificar una trayectoria escolar. A continuación se hablará con más precisión de ello, ya que las expectativas son una muestra de la capacidad de influir en el proceso de escolarización. En general, las familias aseguraban que dependía de muchos factores, que deseaban lo mejor pero tenían que concurrir muchas circunstancias. Llamaba un poco la atención, no obstante, que mientras las familias que clasificamos dentro de la segunda pauta eran más cautos y solían señalar que debía irse paso a paso, algunas de las familias de las otras pautas eran más idealistas y no renunciaban a que las cosas cambiaran de tal manera que sus hijos llegaran a lo más alto, incluso si acababan de empezar la escuela con retraso y ellos mismos mostraban las dificultades que tenían para asegurar la escolarización. Estas posiciones se reproducían más o menos cuando preguntábamos cuáles eran los oficios para los que les gustaría que sus hijos estuvieran preparados o pudieran trabajar en ellos. Todas las familias estaban de acuerdo al señalar que la educación era casi el único medio de encontrar un buen trabajo. Una parte de las familias lo justificaba señalando que las personas importantes, las que mandaban lo eran porque habían estudiado (EG14). Por ello, es posible que en broma, para reírse un poco con el entrevistador decían que esperaban que con la educación sus hijos pudieran llegar a ser un gran cargo, por ejemplo presidente de Ghana (EG3 y EG28). Estas ideas hacen pensar en una perspectiva credencialista de la educación, ya que el acceso a un trabajo no dependía tanto de los conocimientos adquiridos como de la capacidad de un título, de los estudios, para alcanzar los puestos relevantes dentro de la sociedad. En una línea similar, una de las madres que entrevistamos en Lomé (ET12) argumentaba a favor de los niveles universitarios, los preferidos, que éstos daban acceso a ciertos trabajos y también autoridad: el médico es el que manda en el hospital y los enfermeros obedecen, decía más o menos. En cambio, entre algunas de las familias de la tercera pauta,

los trabajos que les gustaban a los padres eran más “modestos” e incluso tenía cierta vertiente social y de servicio público: matrona (ET4), maestros o profesor (EG26) o médicos (ET9 y ET15).

Volviendo al núcleo de la argumentación, la descripción de las trayectorias y de los problemas escolares en el tercer apartado del capítulo y la diferenciación de unas pautas se vinculan a través de la explicación que los propios padres daban de lo que había ocurrido con la escolarización de sus hijos. En principio distinguíamos entre una acción puntual, de corto recorrido quizás, otra más circunstancial, con problemas pero que venía precedida u orientada por unas ideas y planes más o menos claras sobre la escolarización. En ambas se combinaban los abandonos y los retrasos, aunque pocas veces eran definitivos, siempre según los padres. La falta de recursos, “por problemas financieros”, era la respuesta habitual para explicar este tipo de situaciones y en ocasiones venía provocada por problemas familiares (abandono del marido: EG22) o por la pérdida de los medios de producción (EG11, de cuyo marido tampoco se sabía nada). En principio se trataba de problemas no estrictamente escolares, que asumían con mayor o menor resignación y expectativas las familias, algunas de las cuales no descartaban que los que no iban empezaran o quienes la habían dejado que la recuperaran (EG11, EG25). Los casos que mostrábamos de familias que habían empezado a escolarizar a sus hijos gracias a la gratuidad (EG7, EG8, E27) sostenían lo mismo, que hasta ese momento no había sido posible por falta de medios. Igual que los padres que contaron que sus hijos habían abandonado temporalmente la escuela por no poder pagar las matrículas y que habían vuelto al cabo de un tiempo (ET1 -por ejemplo, cuyos familiares habían acogido a dos de sus hijos para ayudarlo-, EG6 o EG16). Si este era un inconveniente no escolar, cuya solución los padres asumían como una responsabilidad propia, se producía un contraste con aquellos otros que parecían sugerir que el abandono o la no escolarización eran resultado de hechos de los que también eran responsables sus hijos. El ejemplo más claro tenía que ver con los resultados escolares: “no iba bien la escuela” (ET2); ahora bien, recuérdese que los resultados escolares también podían hacer cambiar las percepciones en otro sentido (EG17, EG15 o ET2). No obstante llamaba aún más la atención cuando lo que se atribuía era la decisión, al menos en parte, al menor. Dos de las entrevistas que hicimos en Togo mostraban un esquema muy similar: dos niñas de 12 años más o menos, confiadas, habían dejado de estudiar e iniciado un aprendizaje; en esta elección, según su padres, también habían participado o influido porque habían dicho que no querían seguir estudiando (ET2)²⁰¹ o que, como no tenían medios para que continuara en la escuela ella misma decidió empezar un aprendizaje (ET7). En Ghana, la madre de dos chicas de 18 y 13 años que no habían ido a la escuela mientras su hermano de 14 sí estaba estudiando, nos contó, además de pensar que la escuela no era tan necesaria en algunos trabajos, que a las chicas les gustaría empezar un aprendizaje de peluquería. En una misma línea similar, no dio una razón clara que explicara que sus hijas no habían ido a la escuela pero insistía en que si ellas querían iban a ir, que tenían que pedírselo. Finalmente, la madre de la entrevista EG22 nos explicó que

²⁰¹ El padre al que hicimos esta entrevista representaría bastante bien la pauta de acción circunstancial. La resumía diciendo que tenía planes y unos objetivos, como que sus hijos llegaran a obtener el BAC para ser funcionarios o encontrar un buen trabajo, pero que ninguno se cumplía: además de los casos concretos que comentamos aquí una de sus hijas había dejado la escuela tras quedarse embarazada.

de sus cuatro hijos, los dos mayores, de 18 y 14 años habían dejado la escuela, aunque no descartaba que en algún momento volvieran. El primero lo dejó porque no podían pagar las matrículas y el segundo porque él quiso. No obstante, él mismo se arrepentía y pensaba retomar la escolarización pero, a raíz de la huida de su padre, ya no era posible. Con todo, esta serie de declaraciones y casos concretos sólo tienen sentido si se comparan con lo que manifestaban las otras familias.

Como era sólo una parte de las familias las que habían tomado decisiones definitivas y que indicaban una pauta más o menos clara sobre la escolarización de sus hijos, a fin de poder hacer una comparación que permitiera conocer el carácter de sus actitudes y pautas era necesario preguntar sobre las expectativas reales que tenían y los elementos que iban a influir en la escolarización de sus hijos. Algunas, si no todas, de estas preguntas hacían reír a los padres. La incertidumbre muchas veces no tenía que ver con el futuro si no con el presente y algunas de las cosas que queríamos saber la mayoría de los padres ni se las habían planteado seriamente. Dos aspectos concretos nos interesaban, el nivel educativo al que querían que sus hijos llegaran y si habría o ya había alguna diferencia entre sus hijos, así como los elementos o circunstancias que influirían en ambas cosas, que creíamos relacionadas. Por lo que hace al nivel escolar, ya describíamos las preferencias, bastante compartidas. Si se alcanzarían o no o de qué dependería era una pregunta que dejaba un poco atónitos a los padres: respondían fundamentalmente que no lo sabían y que, en primer lugar, iba a depender de los recursos que tuvieran y de que sus hijos fueran bien y obtuvieran buenos resultados. Independientemente de la situación en la que se encontraran o la pauta en la que se clasificó a algunas de las familias, solía establecerse una preferencia máxima, que era los estudios superiores y una más modesta, cercana en algunos casos a las expectativas y que consistía en algo más que el nivel de la básica. Todo dependía, decíamos, de los medios de los que dispusieran los padres y, en realidad, de que mejorara la situación económica general. Como ninguna o casi ninguna familia tenía asegurados unos recursos y muchas basaban sus explicaciones con la esperanza de encontrar un trabajo mejor o los medios a fin de cumplir sus planes. No se contaba, pues, con recursos que no provinieran de los propios padres o de la familia –de ahí el papel que podía jugar la confianza–, es decir, de nuevo la escolarización era casi ajena o no se veía influenciada claramente por elementos escolares que no dependieran de los padres. Quizás no son exactas estas afirmaciones: al nivel que nos encontramos, la escolarización gratuita, pese a la división de opiniones, parece favorecer la escolarización entre ciertas familias y, aunque esta gratuidad sólo suponga una reducción de gastos se recurría a la escuela pública y ya se ha visto que incluso era un elemento esencial de la pauta de escolarización entre las escuelas públicas y las privadas de las familias urbanas.

No ha de entenderse necesariamente esta insistencia en los recursos como una excusa para que no se complete la escolarización básica –aunque ya veíamos en el tercer capítulo que era una de las dos o tres variables más importantes– sino como un parte de la ausencia de planes para una escolarización; no se trataba de una renuncia –no lo era entre algunas familias que veremos a continuación– pero sí un cierto fatalismo o el reconocimiento de los muchos límites que tenía una escolarización cuyo valor estaba precisamente en la posibilidad de llegar más allá de la primaria. Junto a

la posibilidad de disponer de unos recursos, la escolarización dependía de los resultados escolares y ello se relacionaba con la opción o posibilidad de una escolarización distinta entre los hijos, o sea, de una selección entre ellos. Ya vimos que entre algunas familias había reservas hacia la escolarización de las chicas. Fundamentalmente, se exponían dos criterios a la hora de establecer el tiempo y la continuidad de la escolarización: la edad y los resultados. Los retrasos y la no escolarización se explicaban a partir de este criterio (EG17, EG23 o EG16, que era un caso particular, ya que la madre nos decía que los hijos que iban a la escuela en ese momento eran los mayores y que este era el criterio que había utilizado pero en realidad a ella misma no le cuadraba lo que estaba diciendo). No obstante, a medida que todos los hijos se incorporaban al sistema educativo y al nivel de análisis de la educación básica en el que nos encontramos, estos criterios aún no se aplicaban, o sea, salvo en algunos casos, se quedaban en un plano teórico. Así, la escolarización debería ser sucesiva, los de mayor edad empezarían antes y el resto se iría incorporando y los que obtuvieran mejores notas proseguirían, aunque seguiría prevaleciendo la edad en tanto que los mayores serían los que continuarían para luego ayudar al padre con los menores (EG26 y ET1, entre otros). No obstante, ya hemos descrito los casos que hemos citado y no respondían exactamente a esta pauta sino a una acción puntual o circunstancial, desde los ejemplos de las familias con padres de mayor edad (ET6 o ET13, en lo que quizás prevalecieron los resultados escolares) a aquellas con más problemas que, en realidad, escolarizaban a quien podían dados los recursos y los gastos de los distintos niveles (EG22).

¿Se veía el hecho o la posibilidad de que los hijos de una familia tuvieran distintas trayectorias escolares como algo lógico, normal, casi natural, que iba a ocurrir y a lo que no debían darse muchas vueltas? Podría interpretarse así, pero no me refiero a que se desprendiera de estas declaraciones fatalismo, dejadez o pasividad ante los hechos; si acaso cierta resignación, con diversos grados, como si se percibiera que la capacidad de influir sobre los resultados escolares estuviera limitada, aunque se esperara que las cosas podían salir bien, lo cual podría incluso cambiar estas percepciones. El carácter de esta actitud o posición aparecía más claro al contrastarlas con la convicción con la que otras familias se separaban de planteamientos de este tipo ante la escolarización. Si la incertidumbre es omnipresente en las entrevistas, ya sea de una forma más o menos concreta o abstracta “es el futuro el que decidirá” (EG1) o las distintas referencias religiosas, una serie de familias, que formaban parte de la pauta 3, cuyo rasgo definitorio más claro es el que estamos describiendo, veía la situación escolar de sus hijos, sus objetivos y sus planes y el camino para alcanzarlos de modo distinto. La cuestión financiera estaba bien presente: la escolarización en el momento de la entrevista (primaria y primer ciclo de secundaria, fundamentalmente) no era fácil (EG4 pedía cada cierto tiempo ayuda a un familiar y la madre de EG6 aseguró que para poder pagar las matrículas de sus hijos, lo cual no impedía que algunos pasaran tiempo fuera de la escuela, había días que no comía) y tenían que innovar constantemente en su manera de gestionar los recursos; por otro lado, no podían asegurar que iban a disponer de los recursos para que sus hijos llegaran hasta los niveles que deseaban o señalaban que evidentemente todo sería más sencillo si tuvieran un mejor trabajo o consiguieran los medios para financiar la escolarización. Con todo, uno de

los rasgos propios de esta pauta o de esta posición era la ausencia de condiciones para realizar sus planes o la afirmación de su capacidad para intervenir sobre diversos aspectos las trayectorias escolares. Las manifestaciones más llamativas de los que estamos diciendo tenían que ver con que no se contemplaba que hubiera diferencias entre los distintos hijos de la familia y, vinculado con ello, la obligación que sentían los padres de ayudar a los que iban peor o que todos sus hijos fueran capaces de llegar al mismo nivel. Estas dos cosas se relacionaban bastante claramente con la “interiorización” o asunción de una responsabilidad familiar o paterna, uno de cuyos elementos era la obligación de la lucha, el sacrificio de los padres para conseguir unos objetivos educativos para todos sus hijos sin distinción. El padre de ET9 dejaba muy claro el último aspecto del que hablábamos incluso para los hijos que se habían confiado a su familia: uno de ellos iba mal y eso hacía dudar a todos de su trayectoria escolar, pero aún así aseguraban que debían ayudar a los que iban peor. El padre, por su parte, de EG13 (7 hijos) aseguraba que su obligación, su responsabilidad como padres era asegurar de que todos sus hijos iban bien en la escuela. Esta posición mostraba matices o grados, por supuesto: el padre de EG14 no era tan contundente en sus afirmaciones pero admitía que si todos sus hijos iban bien, sería necesario ayudarlos a todos; una madre de Lomé (ET12) iba a hacer lo que hiciera falta para que todos sus hijos obtuvieran el BAC, que era el título mínimo con el que se podía hacer algo, pero a partir de ahí, quizás se pensarían seriamente ayudar especialmente a alguno de sus hijos si fuera especialmente bien. En cambio, una de las madres solas, con cuatro hijos, con la que hablamos (EG19, que había quedado viuda hacía unos años, lo cual les había provocado graves problemas económicos –y escolares, se quejaba de que en su nueva casa algunos días no tenían luz para estudiar- ya que su marido era técnico de laboratorio en un instituto y tenían una buena situación económica) mantuvo sin una sola duda durante toda la entrevista que iba a hacer realidad los planes que tenía con su marido: que todos sus hijos llegarían a tener estudios superiores. Con una confianza inquebrantable, que basaba (ella mismo lo dijo) en su fe religiosa, aseguraba que no habría diferencias entre sus hijos, ni por edad, sexo o resultados. Un caso similar era el de la madre de la entrevista EG6, que también había visto como su situación económica se había deteriorado a lo largo de los últimos años. Sus hijos e hijas mayores habían llegado a la universidad o centros de formación superior y pese a los problemas que tenía, iba a sacrificarse (ya lo hacía cuando no comía) para que todos sus hijos tuvieran la oportunidad de llegar a lo más alto, aunque fueran los resultados los que marcarían definitivamente su trayectoria. La madre de la entrevista EG2, aunque ella no decidía, mostraba una actitud muy similar: sus hijos e hijas mayores tenían estudios superiores y animaba a sus otros para que no se quedaran atrás.²⁰²

Al mostrar esta actitud, sin embargo, estas familias no ocultaban los problemas en el presente de aquel momento para llevar a cabo sus objetivos y los ajustes soluciones que debían aplicar. En este aspecto, salvo algunas familias en concreto (véase el apartado de la sección anterior), las medidas de

²⁰² No todas las familias que aseguraban que sus hijos no tendrían trayectorias distintas tenían como objetivo la educación superior o secundaria superior. Recordemos el caso de la familia de la entrevista ET5, en la que los planes del padre eran que todos sus hijos, una vez hubieran aprendido francés en la escuela, empezarían un aprendizaje. En el mismo contexto, el padre de la entrevista ET7 no iba a favorecer a ninguno de sus hijos, ya que provocaría celos entre ellos.

supervivencia escolar que utilizaban eran las mismas que otras familias con una actitud más neutra o resignada. Pedir ayuda familiar (EG4) o a cooperativas de crédito (EG19), pasar de la escuela privada a la pública (ET9, ET12, ET15, EG19), o el abandono escolar temporal y obligado (EG6) era acciones muy comunes entre familias con distintas características y actitudes. Otra cosa es saber si, dependiendo de las posiciones de las familias, este tipo de ajustes eran efectivamente un estado transitorio, una medida para continuar la escolarización o estaba más cerca de un estado definitivo, del abandono. Sólo el seguimiento de lo ocurrido podría decirlo, pero si nos centramos sólo en las familias que acabamos de describir hay una coherencia entre las actitudes y las acciones. El ejemplo del padre de la familia entrevistada en un pueblo de Ghana (EG26) es un ejemplo, con matices, de lo que acabamos de decir. De un lado, mostraba la idea de responsabilidad paterna o familiar en tanto que no establecía diferencias entre sus hijos, todos tenían que ir a la escuela y todos tenían que ir bien, tanto para trabajar –pensaba que tener el título de maestro estaba muy bien- como para ser un ejemplo para el resto de personas. Admitía, pese a ello, que se podría pensar ayudar al que fuera mejor, pero ello conllevaba que iba a exigirle buenos resultados y ayuda futura para la familia. Tampoco rechazaba que durante algún tiempo se ayudara a los hijos mayores a cambio de ayuda en el futuro para la escolarización del resto o ir combinando la escolarización de unos y otros. Era una idea o un ajuste que compartían muchas familias, pero era difícil encontrarlo, como ocurría aquí. Dejando a un lado a su hija mayor, de 26 años, que había dejado la escuela tras una confianza traicionada por un familiar y otra hija pequeña confiada, el resto de sus siete hijos seguía yendo a la escuela, aunque fuera con muchos problemas y de forma escalonada. Su hijo mayor de 22 años, por ejemplo, había acabado la secundaria superior y debía asumir la responsabilidad más importante dentro de la familia porque ya había recibido mucha ayuda de su familia. Pero no había acabado sus estudios, según su padre, ya que le gustaría que fuera a una escuela de magisterio y creía que al año siguiente iba a hacerlo si tenía los recursos, lo cual no descartaba que algunos de sus hijos menores dejaran un tiempo la escuela, con la condición de la ayuda posterior. De momento, se había quedado ayudando a su padre en la granja.

Para acabar con la descripción de las pautas, existen tres fenómenos que han aparecido a lo largo de la tesis y que están indudablemente ligados a las pautas de escolarización que adoptan las familias, porque hay una coherencia bastante considerable con muchos de los aspectos anteriores. Nos referimos a la confianza, al trabajo infantil y a las diferencias que se establecen entre la escolarización de las chicas y los chicos. No es que el comportamiento de las familias ante estos temas defina, pero si se trasladan algunos de sus rasgos. Acaso el trabajo infantil sea más difícil de encajar, como la confianza, pero si los interpretamos a partir de la idea de responsabilidad (de unos padres a otros, en el caso de la confianza por ejemplo) quizás extraigamos alguna conclusión. Empezando por la confianza, en el tercer capítulo veíamos que los efectos de la confianza sobre la escolarización, al margen de la razón por la que se producía dicha confianza y adopción, eran, desde la perspectiva de que se trata de un hecho extendido en muchos países africanos, “ambivalentes” (Pilon, 2003). No existía un resultado claro, ya que había variaciones entre los países e incluso dentro de ellos si se hacían distinciones en la ubicación

geográfica de la familia de acogida. A fin de estudiar bien el fenómeno, quizás lo más conveniente sería entrevistar tanto a la familia de adopción como a la de acogida, cosa que en ningún caso conseguimos y que, en realidad, no es fácil: veíamos que entre los ewe esta confianza concernía familias en dos países. Además, la mayor parte de las familias que se encontraban en esta situación y que entrevistamos habían confiado, sólo pudimos hablar con unas pocas que hubieran adoptado. En primer lugar, en las descripciones del apartado anterior, se observaba que en casi todos los casos –excepción hecha de ET5, donde la confianza no tenía ningún motivo ni repercusión sobre la pauta de escolarización, ya que ninguno de sus hijos iba a la escuela, a no ser que gracias a la confianza se conseguía ahorrar el dinero con el que, según el padre, sus hijos empezarían a ir a la escuela- la confianza, al margen de que el motivo de la misma estuviera relacionada con la escolarización, tenía repercusiones sobre esta y era un recurso al que optaban no las familias que lo necesitaban sino las que podían. Algunas de las familias entrevistadas (EG16 y EG28, por ejemplo, rurales, pobres) contaban que no tenían ningún hijo confiado pero que si pudieran les gustaría que alguno de sus hijos estuviera con otras personas, ya fuera para estudiar o para un aprendizaje. Incluso bromeando se nos preguntaba si no queríamos adoptar a unos de sus hijos. En el primer ejemplo, no fuimos hábiles a la hora de preguntar cómo se afrontaría esta confianza desde el punto de vista escolar, si pondrían algún tipo de condición para que sus hijos fueran a la escuela, porque respondieron inmediatamente que sí, que sería imprescindible, pero pareció que respondieron guiados por lo que creían que queríamos escuchar. En otras ocasiones la respuesta fue menos clara. Esta ambigüedad, no obstante, encaja bien dentro de la lógica de la confianza. Ya se produjera ésta por razones sentimentales, como una manifestación del linaje, o una ayuda entre hermanos o incluso entre familias o conocidos sin vínculo de parentesco, no se trataba de un acuerdo sino de hecho con unas condiciones implícitas que se manifestaba en que la responsabilidad, en todos los aspectos, era de la familia que acogía, y en que no iba acompañado necesariamente de una contrapartida, si bien estaba igualmente implícito que en el futuro sí podría darse. Así, podía haber alguna ayuda económica puntual por parte de los padres que habían confiado (ET4, por ejemplo) o que algunas de las decisiones fundamentales se tomaran conjuntamente (ET2, sobre el que luego volveremos), pero el elemento fundamental, a mi entender, de las pautas en las que se producía la confianza, era que se trasladaba la responsabilidad y la trayectoria escolar dependía de la familia adoptante, sobre todo si las familias, como era lo más común, no planificaban la escolarización a medio plazo o no se encontraban en una situación en la que debía aprovechar esta confianza. Pienso en las entrevistas ET4 y ET6. En la primera, la hija mayor de unos padres ewe estaba confiada con unos familiares en Ghana, pero el padre lo entendía como una ayuda familiar y a la vez como parte de sus planes, ya que tenía claro que iba a volver, si iba bien, para estudiar el bachillerato en Togo. En la segunda, un padre ya mayor, con hijos de distintas edades acogía a algunos de sus nietos con la condición de que sus hijos mayores iban a acoger a su hijo pequeño, esto es, a su hermano, cuando éste tuviera que ir a un liceo, cosa que sólo podía hacer en la ciudad, lejos del pueblo en el que vivían.

Como se vio en la sección anterior, este traspaso de responsabilidades puede salir mal y tener consecuencias negativas para la escolarización de los hijos confiados. Se produce una traición o se rompe el pacto implícito (es algo que puede ocurrir, es humano, nos dijeron aproximadamente en la entrevistas ET1) y la consecuencia es que los hijos confiados no van a la escuela o no se les trata bien. Los ejemplos eran numerosos y más o menos claro (EG15, EG23, EG26 o ET10), pero la única reacción posible era aguantar (especialmente duro parecía el caso de EG23) o retirar al hijo de la confianza (ET10 o EG15). Además, no era un tema fácil de tratar, no se extendían las familias en los detalles de los que había ocurrido y, aunque no ocultaran su decepción, simplemente había que interpretar que las cosas habían ido muy mal. Junto a estos casos, en otras familias la confianza, desde el punto de vista de las familias que confiaban, no era problemática y ello suponía, al menos en ese momento, que no provocaba cambios en las pautas de escolarización. Para comprobar lo ocurrido o cómo había sido, es decir, por qué se había tratado de esa manera a los hijos confiados, debería haberse hablado con las familias de acogida, pero al margen de que no era posible localizarlas, es probable que no fueran sinceros. Sólo podemos recurrir a las entrevistas en las que la familia acogía a un menor y comparar la situación de estos con la de los hijos naturales. Ahora bien, en los casos que encontramos (ET6, por ejemplo, ya comentado, singular por ser un pacto familiar; ET9) no se producía, siempre de acuerdo con lo que nos contaron, una discriminación respecto a los menores confiados. Iban a las mismas escuelas y se expresaba una responsabilidad iguala para unos u otros (ET9, muy claramente y ET10). Quizás esta posición se matizaba un poco en la entrevista 11 de Togo, ya expuesto, y en el que, como consecuencia de la mala relación de la madre, viuda, con la familia del padre de su hijo, dicha madre podría dar prioridad a la escolarización de su hijo y no cuidar tanto la de una hija de su hermana que se le había confiado. Hay tres casos, sobre todo dos (el ET17 es menos claro), que pueden esclarecer un poco más la relación que se establece entre la confianza, el grado o la existencia del parentesco entre la persona confiada y la familia de acogida y el trabajo infantil, que en las situaciones que encontramos era trabajo doméstico femenino. Ahora bien, incluso en estos casos, sí había escolarización de la menor e incluso en el caso de la entrevistas EG2 había sido a partir de la confianza y del trabajo doméstico que una chica de 10 años había empezado la primaria. También era el caso de EG3, en la que conocimos la historia de una chica de 8 años había sido confiada a una familia y mientras ella iba a una escuela pública que tenía doble horario y trabajaba como asistente mientras los hijos, aún muy pequeños, iban a una escuela privada. Quedaría por saber si, a medio o largo plazo, este tipo de confianzas acabarían repercutiendo negativamente sobre la escolarización, pero habría que tener en cuenta estos dos elementos.

El trabajo infantil, el segundo tema que tratamos, tiene, pues, alguna relación con la confianza, pero es independiente. Era otro de las variables que podían afectar la escolarización y se trataba en el capítulo 3. Al margen del carácter que puede tener el trabajo infantil en la región de África comparado con el de otras regiones o entre países africanos concretos y de su relación con los recursos naturales o con una estructura industrial o productiva determinada, las distintas investigaciones mostraban que, pese a que los efectos no eran los mismos en cada país, una parte de los niños y niñas trabajadoras combinaban

la escolarización y el trabajo e incluso, en algunos países, en otros sí, se derivaba de las investigaciones que el trabajo infantil no tenía efectos sobre el acceso a la escuela. Al margen del trabajo doméstico del que acabamos de hablar, encontramos niños trabajando, si aceptamos la definición de trabajo infantil oficial que daban UNICEF o la OIT. Creo que este es el aspecto más interesante en el que fijarnos. En pocas palabras, se han descrito en la sección anterior diversos tipos de trabajo infantil, aunque fuera de fin de semana: vendedoras de galletas (ET11) o de cacahuetes (EG7); reparador de zapatos (EG9) o trabajos más o menos puntuales de ayudantes en alguna obra pública o de albañilería (EG21, ET1). Todos estos niños y adolescentes que trabajaban iban o habían ido a la escuela teniendo en cuenta que la razón por la que no se había empezado o se había abandonado no era el trabajo (véase la descripción que hacíamos de la entrevista EG7). No obstante, aunque era difícil cuantificarlo, por las horas que se dedicaban a estos trabajos, podrían considerarse trabajos infantiles, si bien no de las más graves o agresivas. Esto no ha de entenderse como que no existan trabajos infantiles duros –en los principales mercados de las grandes ciudades se puede ver- ni que el trabajo infantil no tenga efectos negativos sobre la escolarización (el acceso, la trayectoria o el aprendizaje) pero sí hay que puede permitir llamar la atención sobre el hecho de que, dados los resultados generales que aparecían en el capítulo 3 y los ejemplos que describimos, son necesarias otras perspectivas u orientaciones de la investigación de los efectos del trabajo infantil sobre la escolarización. Aunque se plantee como hipótesis, el trabajo infantil es muy diverso, sobre todo si utilizamos una definición amplia, y creo que se llegaría comprender mejor sus efectos diferenciando entre los trabajos que afectan a la escolarización y aquéllos que no. Sí hay que destacar, para acabar, que siempre preguntábamos a las familias si algunos de sus hijos trabajaba o había trabajado. Salvo los casos destacados, los padres señalaban que ninguno de sus hijos trabajaba y añadían, en primer lugar, que no tenían edad –recordemos que las edades a las que nos referimos como mucho 16 años- ni fuerza para trabajar, por lo cual habría que revisar o estudiar detenidamente el coste de oportunidad de ir a la escuelas, que en muchos planteamientos se supone muy alto. Estas hipótesis o planteamientos no pueden entenderse como si se relativizara el impacto del trabajo infantil en los países. Si este puede tener un carácter distinto al de otros países, una de sus principales características es la invisibilidad (Verlet, 2005) o la dificultad de su detección, sobre todo en estudios como este no dedicados al tema sino basados en situaciones encontradas casi por casualidad.²⁰³

Pasando a hablar de la escolarización femenina, hay que recordar dos hechos: por un parte, en Ghana han desaparecido las desigualdades por sexo de acceso a los ciclos básicos y en Togo se han reducido bastante durante los últimos años. Teniendo en cuenta que nos centrábamos en esos niveles, en muy pocas de las entrevistas que hicimos había chicas sin escolarizar si sus hermanos lo estaban (el caso más claro era la entrevista EG24). Ello no quiere decir, sin embargo, que no hubiera distintas posiciones frente al tema y que efectivamente la selección o preferencia de los chicos fuera uno de los rasgos de ciertas pautas de escolarización que contemplaban la posibilidad de una selección, lo hubieran

²⁰³ El mismo trabajo de Verlet (2005), los que ahí se citan y otros que aparecían en el capítulo 3 han de servir para un mayor conocimiento de este fenómeno.

aplicado o no. Éste era un rasgo distintivo porque otra parte de los padres rechazaba cualquier diferencia entre los hijos y defendían que la trayectoria escolar iba a depender de otros factores. Por ello nos interesa destacar ahora, ya que a la hora de describir las pautas sólo nos centramos en la selección como un elemento de las pautas, los distintos motivos o argumentaciones que se daban para justificar la discriminación hacia las chicas. En primer lugar, no sólo eran hombres o padres los que pensaban que era mejor la escolarización masculina, también madres y mujeres creían que la escolarización femenina era más problemática. Sin embargo, como hemos visto, en el caso más llamativo (EG24) no se argumentaba la no escolarización de las hijas frente a la escolarización de un hijo de 14 años, del que se afirmaba que iba a la escuela porque era “listo”, lo que daba a entender un cierto menosprecio hacia las capacidades de las chicas. Aunque en este ejemplo se era muy poco explícito, el argumento de que los chicos valían más para estudiar se repetía en dos ocasiones (EG9, EG15, EG21), que eran mejores para comerciar o dedicarse a otras cosas. No obstante, como en realidad se preguntaba por las trayectorias a medio plazo, estas ideas no significan que no fueran a la escuela. Precisamente por ello, los resultados de la escolarización podían hacer cambiar esta perspectiva: se admitía que las buenas notas cambiaba la percepción de los padres, es decir, las chicas podían ir bien en la escuela, tan bien como los chicos, que fue lo que nos dijeron los padres de las entrevistas EG9 y ET2. Se justificaba esta discriminación, pues, desde el punto de vista de la utilidad de la educación, de las chicas, que no iba a dar el resultado esperado, si bien había la flexibilidad suficiente para admitir que quizás era no era así, cosa que, pese a provenir de unas pocas entrevistas o de un estudio cualitativo, podría tenerse en cuenta para elaborar algún tipo de política basada en mejorar los resultados de las chicas. Puede que, a corto plazo, medidas de este tipo fueran más efectivas que la espera de un cambio cultural o social relativo al papel de la mujer en las sociedades africanas. Precisamente esta idea, la de que a la mujer le correspondería un lugar concreto en la sociedad era uno de los argumentos que aparecían para explicar que se preferiría la escolarización de las chicas, como nos dijo el imán de una mezquita (EG19). Ahora bien, quizás lo más destacado, el gran temor de algunas familias, el argumento que utilizaban para explicar que, en la secundaria, sobre todo en el segundo ciclo, se prefería la escolarización de los chicos es el peligro del embarazo. En algunos casos, lo hemos visto, se había dado esta circunstancia (ET2) pero lo fundamental es que se asumía que la responsabilidad era de las chicas que se quedaban embarazadas.

La propuesta de estas pautas de escolarización da poco más de sí. En general, tengo incluso algunas dudas de que los marcos teóricos y empíricos propuestos dentro de las investigaciones sobre estrategias educativas sean propuestas adecuadas para el estudio de la demanda de escolarización en África, si bien ha de quedar claro que ésta es tan sólo una primera aproximación y un tal escepticismo viene provocado por el propio desarrollo de todos los pasos de la investigación. Ya hemos señalado algunos de los errores de planteamiento a lo largo de la tesis. El análisis de las pautas de investigación tampoco da mucho juego a la hora de proponer posibles políticas educativas que no se conozca ya. De todos modos, a un nivel teórico y sociológico quizás se pueden extraer alguna cosa, aunque sea a partir de dos casos. Así, pienso que todo lo relativo a la asunción de una responsabilidad familiar o paterna se

puede interpretar como el ejemplo de que se están desarrollando o estaban ya desarrollados en ciertos sectores de la población unas relaciones intergeneracionales con un componente sentimental y práctico favorables a la escolarización (Kabeer, 2001). Algo similar puede decirse, aunque de nuevo sólo de ciertos sectores, de la superación del fatalismo o de la resignación ante la escolarización, esto es, de la capacidad, al margen de los resultados, para hacer realidad unas ideas o unos planes escolares. Dentro de este tema o ámbito, pero desde una perspectiva más amplia, una de las cosas que nos llamó la atención durante las entrevistas y ahora, es el carácter, un poco paradójico o circular, de la relación que algunas familias establecían entre el valor o los rendimientos de la escuela, la movilidad social o económica y la capacidad que ellos mismos declaraban o se adjudicaban para cumplir sus objetivos escolares. Por un lado, los estudios o la educación más allá de la básica era el principal o el único medio de conseguir la movilidad social tal como ellos la describían, o sea, acceder a los puestos verdaderamente importantes, siendo funcionario el ejemplo más corriente, ya que en su contexto más cercano y con estudios básicos no parecía que valiera la pena hacer un gran esfuerzo educativo. No obstante, simultáneamente algunas de estas familias confiaban en el cambio de este contexto más cercano (“si encuentro un trabajo...”, “... o un trabajo mejor”, “si las cosas mejoran...”) para, junto a otros factores, que existiera alguna posibilidad de que se llegara lejos dentro del sistema escolar. Este planteamiento, lo hemos visto, no significa que no haya escolarización a los niveles que nos interesan, más bien lo contrario, incluso si la posibilidades de progresar son reducidas, pero es un modo de marcar condiciones que quizás puede tener una influencia escolar en el contexto de familias numerosas y en la selección de los hijos si nos fijáramos no tanto en la escolarización en un momento concreto como en toda la trayectoria escolar.

Este planteamiento ha de extenderse a la aproximación económica de la escolarización, a la maximización de la inversión educativa. Aunque su materialización sea lo más relevante, las ideas relativas o las posiciones favorables a la selección entre los hijos (ya sean chicas, los más inteligentes o los que vayan mejor) se orientan hacia la rentabilidad o maximización de la inversión educativa en la que el conjunto de hijos no son una unidad si no distintos individuos o inversiones. Si los padres lo que buscan son los mejores resultados de la inversión escolar (y una parte de los resultados esperados de la escolarización van en este sentido), ya sea por motivos egoístas –que quien estudie y gane más cuide de ellos- o altruistas y tienen unos recursos limitados, se esforzarían para ayudar al o los que fueran mejor o que menos probabilidad presentara de que dicha inversión se perdiera.²⁰⁴ Al margen de que esta aproximación pueda calificarse de más o menos racional o estratégico, sí era una muestra de un tipo de relaciones intergeneracionales y, de acuerdo con lo que decían los padres, puede que tuviera legitimidad en ciertos sectores o situaciones. En cambio, entre las familias cuya intención, con las reservas que ellos

²⁰⁴ Uno de los casos de selección más o menos clara que encontramos, tenía poco que ver con esto que acaba de decirse. Recuérdese el caso de la familia de la entrevista EG22: de los cuatro hijos, entre 18 y 5 años de una madre, cuyo marido y padre los había abandonado, sólo dos iban a la escuela, los dos menores. Y eran estos porque los recursos de los que la madre disponía permitían pagar los gastos de los dos menores exclusivamente. Ya que hablamos de relaciones familiares y responsabilidad, vale la pena recordar que esta madre dejaba muy claro que el padre había dejado de asumir sus responsabilidades como tal.

misimos exponían, era no establecer ninguna diferenciación entre sus hijos, la idea de maximización de la inversión educativa estaba igualmente presente -en la vertiente “egoísta” y en la “altruista”- pero convivía con otras relacionadas con la responsabilidad o unas determinadas relaciones paternas o intergeneracionales y con un *habitus* o una cultura escolar que iba más allá del cálculo económico. A ello hay que añadir un aspecto muy relevante, que es el de la capacidad de influir en el proceso de escolarización, esto es, la capacidad de no depender o de superar el contexto escolar, el funcionamiento del sistema educativo. De momento sólo se ha mencionado este tema a partir de la expresión de la voluntad de los padres, cuando señalaban que se iban a sacrificar, que iban a hacer todo lo que estuviera en sus manos para que la escolarización de sus hijos continuara o de algunas acciones concretas. Sin embargo, esta posición se manifestaba de un modo más claro cuando preguntábamos y comparábamos la opinión de los padres sobre ciertos asuntos y decisiones que habían tomado. La manifestación de esta capacidad de influencia era propia sólo de algunas de las familias de la tercera pauta que se ha definido, en parte porque dependían de recursos materiales y culturales concretos, pero vale la pena destacarlos. Muy brevemente, había tres o cuatro temas en los que este hecho se ponía de manifiesto, sobre todo por contraste entre unas familias y otras. El primero es el más complicado de describir porque en realidad sólo se basa en las manifestaciones que hacían los padres de que tenían la obligación o la responsabilidad de ayudar a todos sus hijos a ir bien en la escuela, lo que puede ligarse a la creación de un entorno favorable al estudio (recuérdese que la madre de la entrevista EG19 insistía en los problemas de luz que tenían sus hijos para estudiar). No obstante esta posición se fortalecía cuando valoraban las escuelas públicas y privadas. Si estas últimas estaban muy valoradas por ciertos sectores de la población, algunas de las familias (EG1, EG2, EG4, EG19, ET9, ET12 o ET15, por ejemplo) que hemos descrito con esta pauta de control de la escolarización no creían que el tipo de escuela fuera lo más destacado, el aprendizaje, el estudio y los buenos resultados no dependían tanto de la escuela como de los propios alumnos y de su entorno. Además, había escuelas públicas buenas y si surgían problemas se podía contratar un profesor de repaso. Con todo, los hijos de casi todas estas familias habían ido o iban a escuelas privadas y la intención de sus padres era que se pasaran a una escuela pública, ya fuera por pérdida de medios financieros (EG1, EG19) o para mejorar la gestión de los mismos, como resultado, por ejemplo, de la incorporación de todos sus hijos al sistema escolar (ET12). Dos situaciones menores, por extendida una y por poco frecuente la otra, aunque están relacionadas, apuntan en la misma dirección. Así, el conocimiento de lo que ocurre en la escuela, lo que aprenden los niños y el contacto con los maestros o con la propia escuela eran frecuentes entre la mayor parte de las familias o así lo declaraban, de modo que no se puede separar las que mostraban una actitud más activa de las que menos, pero hay que destacar que entre las familias más pobres se admitía que no se sabía anda o muy poco de lo que hacían sus hijos en la escuela, que eso lo dejaban para los maestros, que era la maestra la que sabía lo que estaba bien o no. En cambio, dos de las familias que entrevistamos (ET12 y ET15) mostraban un control de la escolarización de sus hijos a través de las repeticiones. De acuerdo con lo que nos contaron, los padres consideraron, al margen de la escuela (privada), que dos de sus hijos no habían adquirido los

conocimientos suficientes para pasar de curso y creían que era mejor que repitieran, de tal manera que tendrían una mejor base para los ciclos posteriores, el primero de secundaria, que iban a hacer en escuelas públicas.

Desde el comienzo del capítulo, una de las cuestiones que orientaban la descripción de unas pautas de escolarización era la de llegar a conocer si tales pautas eran más propias de un tipo de familias o no. No era un asunto centrado en la búsqueda de una causalidad, ya se ha dicho muchas veces. Es más, me parece que la interacción o dialéctica entre pautas de escolarización, práctica escolares y tipos de familias es constante de manera que quizás, en algunos casos, tal como lo hemos planteado, se debería buscar identificar unas configuraciones familiares (Martín Criado *et al.* 2003) en la que todos estos elementos estuvieran incorporados. Por esta razón, dudo de que el estudio de la demanda de educación a partir del proceso de identificación de unas estrategias o unas pautas sea el más adecuado en los niveles educativos que entran dentro del ámbito de la investigación. Es evidente que a lo largo del capítulo han aparecido prácticas escolares diferenciadas distintas, pero no hasta el punto que condicionaran la escolarización. Pero esto tampoco supone que no se haya de intentar mostrar en qué medida puede que unas pautas sean las propias de los estilos de vida o de unos tipos de familia.

En realidad, todo el capítulo, sobre todo las dos últimas secciones, eran una insinuación de las distintas pautas de escolarización que correspondían a distintos tipos de familias. Las familias con una escolarización sin muchos problemas compartían muchos rasgos, como lo hacían aquellas cuyos hijos se encontraban en circunstancias escolares dramáticas. El intento de vincular unas pautas con distintos tipos de familias ha de servirnos de resumen de algunos de los puntos pero también para plantear alguna duda y alguna idea sobre la investigación sociológica de la educación en África. Así, distinguíamos de entrada tres pautas, con diferentes grados, bien es verdad que el paso de los casos particulares a las pautas suavizaba que hubiera incoherencias. No hemos hecho, en cambio, una clasificación sistemática de los distintos tipos de familias, que señalara claramente los estilos de vida y la clase social que representaban. No se han propuesto muchos esquemas de clases para los países africanos negros, por lo que se han utilizado los criterios más convencionales. Es posible que este sea uno de los ámbitos de investigación en el que se debería profundizar un poco. Así y todo, diferenciábamos con bastante claridad entre unas clases urbanas cultas (por el nivel de estudios de los padres), con trabajos asalariados en los servicios e incluso con cierto prestigio, como era el caso de los maestros y profesores (a decir verdad, salvo la pareja de enfermeros, ET17, todos los licenciados se dedicaban a la enseñanza) aunque parecía que sólo los funcionarios tenían asegurados unos ingresos razonablemente altos. También encontrábamos casos de familias urbanas obreras, familias urbanas de clase media propietarias o autoempleadas, familias con trabajos en los servicios poco cualificados o en el comercio a pequeña escala y familias urbanas en una situación paupérrima, que se dedicaban a cualquier actividad económica puntual y que uno se atrevería a calificar de familias “supervivientes” de las ciudades. El número de hijos, el tipo de casa en el que vivían y su nivel cultural eran otra de las cosas que las distinguían. Las diferencias con las familias rurales eran igual de claras, desde el tipo de familias (basada en la convivencia del linaje) a las actividades y a los

recursos disponibles así como a sus decisiones en materia de fecundidad y organización de la vida doméstica. Podría parecer que no había muchas diferencias entre las familias rurales, sobre todo entre las que vivían en los núcleos más alejados: la agricultura de subsistencia y algo de comercio con estos productos era su principal forma de ganarse la vida, pese a que al menos una parte creía que si se dedicaba a otros cultivos podría mejorar su situación. No obstante, eran los tipos de organización familiar o doméstica la que permitía observar algunas diferencias. Las familias u hogares rurales que no vivían como un linaje parecía que tenían menos capital social, menos apoyo familiar, un grupo corporativo menos fuerte para hacer frente a las dificultades. Las casas de los matrilineajes asante, pese a su decadencia, eran un posiblemente un reflejo de esta estratificación leve dentro del ámbito rural.

En resumen, no creo que pueda decirse que alguna de las pautas de escolarización que hemos descrito sea propia de una clase social o de un grupo de familias. Sí, hay, en cambio, unos tipos de familias que desarrollan claramente una pauta. Las familias urbanas cultas estarían en un extremo y las familias rurales y urbanas que sobrevivían como podían estarían en el otro. Incluso dentro de esta categoría podría situarse a las familias comandadas por mujeres sola que movilizaban todos sus recursos, a cualquier precio, para dar escolarización a sus hijos y mantener su estatus. Por el contrario, familias similares adoptaban pautas distintas y familias distintas pautas parecidas. Creo que el conjunto de hechos -sobre el que hemos insistido tanto- al que nos referíamos como la influencia del azar o el que todos los proyectos y decisiones se vieran condicionados por elementos que no se podían controlar podrían ayudar a establecer estas diferencias. Ello porque el azar y del transcurso libre de los acontecimientos orientaba las pautas tanto en un sentido positivo como negativo como en otro. En estos casos las decisiones y la adopción de unas pautas de escolarización no eran resultado o no lo eran mucho de una cultura o tradición escolar, aunque quizás ésta se estuviera empezando a formarse. Incluso creo que en estos casos los criterios utilizados para posicionarse ante la escolarización, sobre todo el hecho de tener tan en cuenta los resultados, podría hacer pensar en una acción o cálculo racional de las decisiones sobre este proceso. En cambio, la segunda de las pautas descritas, la de la escolarización controlada y responsable, no era exclusiva de un tipo de familias. Había otras con distintas características que, en lo esencial, compartían sus principales puntos. La extensión de una pauta de escolarización incondicional como ésta me parece un tema de investigación sugerente, que incluso podría relacionarse con la legitimidad social de las distintas prácticas o pautas de escolarización. La relación de estos fenómenos pienso que se encuentra en la reproducción o la asimilación de una determinada cultura, costumbre o *habitus* escolar que incluye elementos bastante llamativos de comportamiento emocional (unas responsabilidades de padres e hijos) o ligado a unos valores.

CONCLUSIONS

Les pays de l'Afrique noire ont manifestés depuis leurs indépendances que l'éducation, la scolarisation ou l'accumulation de capital humain était l'une des principales clés de leur développement. À cet égard, les idées et les objectifs de base n'ont pas trop changé depuis les années 60, mais l'évolution des niveaux de scolarisation n'a pas accompagné l'enthousiasme et l'optimisme caractéristique des déclarations institutionnelles. Les décennies des 80 et 90 furent, peut-être, une période forte dramatique et, malgré que les données les plus récentes semblent montrer un essor très remarquable de la scolarisation de base, beaucoup des pays sont loin encore de la scolarisation primaire universelle ; même d'autres, le Togo par exemple, ont vu son évolution se stagner. Dans le dernier chapitre on a également montré que beaucoup de parents, en dépit des différences à l'heure de s'exprimer ou de signaler des convictions plus ou moins consolidées, partageaient l'idée que l'éducation –ou au moins un certain niveau de formation- était le seul avenir possible, la seule manière de réussir et de sortir de la vie que la plupart d'eux ont eu. De plus, pour une proportion des parents, l'éducation s'avérait une sorte de garantie : peut-être que leurs enfants éduqués trouveraient mieux les moyens pour s'en charger d'eux dans l'avenir. Or, on a tenté de prouver aussi que la scolarisation n'est pas facile, même si les deux régions étudiées sont relativement développées concernant ce sujet. La plupart des familles que nous avons rencontrés trouvaient bien des difficultés à l'heure de scolariser leurs enfants, n'importe si elles avaient des attitudes positives ou plutôt neutres. Avec la description de leurs problèmes on a voulu illustrer une idée qui apparaît dans beaucoup d'analyses sur la scolarisation de base en Afrique : que cela dépende encore en bonne mesure de la capacité et la volonté des parents. C'est-à-dire que les Etats africains n'ont pas bâti des systèmes éducatifs publics ou d'Etat qui pouvaient attirer la scolarisation ou bien n'ont pas créé des conditions nécessaires pour que la scolarisation de base soit indépendant et inconditionnel de la situation de familles. Ces faits justifient, donc, les études sur la demande de scolarisation en Afrique. Cette thèse, par exemple, dont on a fait un résumé complet sur les premières pages.

Mais, comment doit-on conclure une thèse exploratoire, qui ne pose que des questions et ne donne (guère) des réponses? D'un côté, vu la situation dramatique qui souffre beaucoup des familles, c'est difficile de ne pas tenter d'arriver à des conclusions politiques, qui concerneraient les possibles mesures à prendre pour augmenter la scolarisation. Toutefois, au-delà de la révision des études sur l'efficacité des différentes politiques, on ne peut envisager ce sujet qu'à partir de la démarche comparative de la thèse, de la comparaison des systèmes éducatifs du Ghana et du Togo. Cette comparaison nous a permis de voir, ou au moins de proposer l'hypothèse, de que la demande éducative a formé les systèmes éducatifs actuels, mais aussi que les mesures destinées à réduire les coûts de la scolarisation –c'est-à-dire, à réduire le fait que la scolarisation dépend des familles- semblent avoir des bons résultats. A partir de ces faits on peut poser la question que si ces changements décrits sont structurels ou conjoncturels. Ou bien, quelles sont les politiques qui peuvent renforcer les résultats positifs de ces changements et éliminer les effets négatifs? En plus, quoi faire, par exemple, avec les écoles privées ou comment orienter la participation des parents, si c'était nécessaire? Ces questions ne sont que des exemples sur le sujet

que si les politiques éducatives doivent accompagner la demande ou bien donner une nouvelle orientation à l'évolution des systèmes éducatifs. On peut penser que les pays et sociétés qui articulent mieux ces dimensions pourront atteindre la scolarisation de base universelle plus solide et perdurable. Par exemple, il faut encore se demander si les mesures éducatives particulières sont plus nécessaires que les universelles et quelles seraient les familles les plus favorisées pour ces mesures.

En général, ce ne sont que des idées ou des hypothèses qui apparaissent de l'étude de la scolarisation au Ghana et Togo et des différences qu'on a trouvé parmi les familles étudiées. Le sujet de la thèse est l'identification des stratégies éducatives de ces familles, mais la relation persiste, car ces stratégies peuvent s'interpréter comme les diverses manifestations de la dépendance familiale dont on vient de parler, et, bien sûr, des détails de fonctionnement de la demande éducative parmi les Ewe et les Asante. Ce qui nous intéresse, donc, sont les apprentissages que nous pouvons acquérir de cette recherche. Nous devons obtenir ces conclusions à partir des deux principales (à mon avis) dimensions qui orientent la thèse, bien qu'elles soient connectées l'une à l'autre. Cette première dimension concerne les méthodes de recherche. Depuis le début de la thèse nous pensions que l'approche qualitative (et comparative) était le plus approprié à une recherche exploratoire, car ça nous permettrait de connaître deux peuples et les éléments les plus particuliers des décisions et des stratégies éducatives. Autrement dit, on voulait connaître ce que la scolarisation veut dire au Togo et au Ghana, comment les familles envisagent l'école et l'éducation de leurs enfants et les diverses pratiques éducatives qu'ils peuvent avoir ; en général, ce qu'ils font pour scolariser leurs enfants (ou se scolariser, car les enfants mêmes peuvent participer aussi de ce processus). Et la perspective qualitative est très nécessaire car il ne s'agit pas d'un processus mécanique. De plus, concernant la dimension comparative de la recherche, on a vu assez clairement que il n'y a pas des grandes différences entre les Asante et le Ewe à l'heure d'identifier une ligne ou pratique de scolarisation. Les différences sont plus considérables parmi les familles de chaque peuple d'entre eux, mais on a remarqué des aspects essentiels de leur organisation sociale et les autres choses partagées. L'identification d'une unité d'analyse et des ajustements scolaires que partagent certaines familles justifient l'approche qualitative parce qu'il s'agitait justement de trouver les particularités africaines. En fin, l'analyse qualitative ne pouvait qu'être une simple illustration que les études quantitatives ont trouvées. On peut penser, bien sûr, qu'une combinaison plus harmonique des deux méthodes doit être l'orientation des investigations à venir, mais on peut soutenir aussi la valeur d'une orientation qualitative pour contraster (et même réfuter) le déterminisme de certaines analyses de certains phénomènes comme la confiance ou le travail des enfants.

Ça nous amène directement à la deuxième dimension de la thèse, la sociologique. Est-ce que la recherche des stratégies de scolarisation au niveau de l'éducation de base est une des manières les plus appropriées d'étudier la demande de l'éducation en Afrique ? Lors de la thèse j'ai douté qu'on pourrait parler avec sécurité des stratégies ; peut-être que des autres concepts sont plus précises, bien que l'ambiguïté soit toujours là. Cependant, on a bien vu que les familles s'approchent à la scolarisation de façons diverses, soit au plan des décisions matérielles, soit au niveau des idées et des attitudes. Au

moment de répondre à la question on pourrait partir d'une sorte d'hypothèse un peu exagérée qui établirait une sorte de continuité entre les caractéristiques des familles, les stratégies ou pratiques scolaires et les résultats ou la situation éducative des enfants. Le déterminisme de cette idée peut se mettre en relation aux deux ensembles de théories sur la demande de scolarisation que nous avons révisé. Bien sûr, lors de l'exposition de la situation scolaire des familles on a constaté les éléments plus économiques ou plus sociaux intervenant aux décisions des familles. Comme ça les pratiques éducatives se configurent, mais au niveau de l'éducation de base, je ne pense pas que toutes les pratiques soient des stratégies strictes. On a vu au cours de la description que certaines idées sont partagées pour beaucoup des familles, qu'on trouve plus ou moins explicitement un calcul, une prévision ou même une planification, mais il me semble plus claire que les pratiques se construisent et reconstruisent constamment. L'hasard, représenté de plusieurs façons, est la variable la plus présente à l'heure d'expliquer les décisions et les plans. A cet égard, l'idée de planification est trop exagérée et même un peu ethnocentriste. Or, à l'heure de faire une distinction parmi les pratiques scolaires je pense qu'il faut souligner (ou insister) surtout le fait que les différences sont claires entre les familles qui envisagent la scolarisation comme un phénomène qu'ils peuvent orienter plus ou moins et celles qui donnent une place considérable à l'hasard. Autrement dit, la scolarisation peut être un processus (d'après les parents) constamment conditionné, qui dépend des résultats, des moyens disponibles ou des faits inattendus. Est-ce qu'on pourrait parler simplement des familles qui ont une ligne ou une stratégie de scolarisation et d'autres qui n'ont pas? Je ne le crois pas. Malgré qu'une partie des parents puissent n'avoir pas développé des *habitus* éducatifs, un ensemble d'idées qui constituent un discours légitime sur l'éducation et le fait que les régions de Lomé ou de Kumase soient relativement développées contribuent que les parents qui semblent ne montrer une capacité pour agir, gardent l'espoir de que les choses vont améliorer sur tous les domaines. À cause de ça, on est arrivée à distinguer trois grands groupes de lignes ou pratiques de scolarisation et on a trouvé des exemples de l'utilisation que les familles font de l'école et des ajustements qu'ils font de leurs ressources afin d'obtenir leurs objectifs. Au niveau de l'éducation de base c'est difficile de trouver les crues luttes scolaires décrites par Proteau (2003), mais il y a, bien sûr, des familles qui luttent par la scolarisation « à tout prix », car c'est le seul moyen de mobilité ou de reproduction sociale et d'autres qui survivent dans le système.

Bien qu'on ait insisté que la relation ne soit pas de causalité, les pratiques de scolarisation sont plus proches aux différents types de familles. Les familles urbaines, cultivées, avec des études, même si les moyens ne sont pas abondants, seraient, peut-être, les plus représentatives de la pratique de scolarisation contrôlée tandis que certaines familles rurales et urbaines qui manquaient de toutes ressources se trouveraient à l'autre côté. Cependant, ce qui articule toutes les pratiques est la distribution de rôles et responsabilités entre pères et enfants, un sujet sur lequel on a insisté tout au long du chapitre et qui n'a pas été très étudié (au moins c'est mon avis) dans le domaine de la théorie sociologique de la demande de scolarisation en Afrique. L'adoption de ces types de relations familiales pourrait indiquer une continuité ou une distance entre les familles et les écoles, qui conditionnerait la

scolarisation. En même temps, les relations les plus positives envers la scolarisation ne semblent exclusives d'un type de familles. On peut se demander si les pratiques éducatives plus universelles et de responsabilité ou même paternalistes (pas de différences entre les enfants et appui constant des parents) vont gagner poids ou même faire perdre de la légitimité à d'autres pratiques éducatives. Toutefois, le plus significatif est que la scolarisation ne dépend pas de l'adoption de ces pratiques, car on voit bien que la scolarisation continue, mais les trajectoires les plus erratiques correspondaient encore à certains types de familles. Or, s'il s'agit d'arriver à un point qu'une partie considérable des familles développent ces pratiques ou culture scolaire, peut-être il faut commencer, même s'il semble paradoxal, pour que la scolarisation de base dépende peu des familles.

ANEXOS

ANEXO I. TABLAS ESTADÍSTICAS

I.1. TABLAS DEL CAPÍTULO 1

Tabla 1. Tasas brutas de escolarización en primaria entre 1950 y 1970

		1950				1960				1970	
	Total	Hombres	Mujeres		Total	Hombres	Mujeres		Total	Hombres	Mujeres
ASS	...	...	...		...	...	...		...	...	...
Zimbabwe	44	...	...		96	107	86		99	113	85
Namibia	...	...	...		...	...	...		...	...	...
G. E.	29	...	...		62	77	47		67	75	59
Kenia	26	...	...		47	64	30		64	74	53
Zambia	35	...	...		48	58	38		72	80	64
Botswana	22	...	...		42	35	48		65	62	69
Ghana	15	...	...		59	80	39		61	69	53
Malawi	39	...	...		63	81	45		40	50	29
Ruanda	11	...	...		49	68	30		70	79	62
Mozam.	12	...	...		48	60	36		47	62	32
Senegal	7	...	...		27	36	17		43	53	33
Benin	...	...	...		26	38	15		40	56	25
Mali	3	...	...		10	14	6		26	33	18
Níger	1	...	...		5	7	3		14	8	9

Fuente: Anuarios estadísticos de la Unesco, 1965, 1973

Tabla 2. Tasas brutas de escolarización primaria de 29 países africanos en 1999 y 2006.

	1999			2006		
	Total	Masculina	Femenina	Total	Masculina	Femenina
Angola	64	69	59	...	...	...
Benín	74	89	59	96	105	87
Botswana	104	104	104	107	107	106
B. Faso	43	51	36	60	66	54
Burundi	60	67	54	103	108	98
Camerún	84	92	75	107	117	98
Congo	56	58	55	108	113	102
C. de Marfil	69	79	59	71	79	62
Etiopía	48	59	36	91	97	85
Gabón	148	148	148	152	153	152
Ghana	75	78	72	98	98	97
Guinea	57	70	45	88	96	81
Guinea B.	70	84	56	...	...	...
Guinea E.	142	159	125	122	125	119
Kenia	93	94	91	106	107	104
Lesotho	102	98	106	114	115	114
Madagascar	93	95	92	139	142	137
Malawi	137	140	134	119	117	121
Malí	59	70	49	80	90	71
Mozambique	70	80	59	105	113	97
Namibia	104	104	105	107	107	107
Níger	31	37	25	51	58	43
Nigeria	88	98	78	96	105	87
R. D. Congo	48	51	46	...	...	...
Ruanda	92	93	91	140	137	142
Senegal	64	69	59	80	81	79
Tanzania	67	67	67	112	113	111
Togo	112	127	96	102	110	95
Zambia	80	84	77	117	118	116
Media pon. ¹	78	84	71	95	101	89

¹ Esta media, como la de la tabla siguiente, no es de estos países sino de todos los que aparecen en fuente de la que proceden, o sea, el informe de seguimiento de la EPT (UNESCO, 2009).

Tabla 3. Tasas netas de escolarización primaria de 29 países africanos en 1999 y 2006.

	1999			2006		
	Total	Masculina	Femenina	Total	Masculina	Femenina
Angola	...	...	...	...	...	....
Benín	50	59	40	80	87	73
Botswana	80	79	82	84	83	85
B. Faso	35	41	28	47	52	42
Burundi	...	...	...	75	76	73
Camerún	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	55	58	52
C. de Marfil	52	60	45	...	...	...
Etiopía	34	41	28	71	74	68
Gabón	...	...	...	...	...	...
Ghana	57	59	55	72	73	71
Guinea	45	52	36	72	77	66
Guinea B.	45	53	37	...	...	...
Guinea E.	89	100	79	...	...	...
Kenia	63	64	63	75	75	76
Lesotho	57	54	61	72	71	74
Madagascar	63	63	63	96	96	96
Malawi	98	99	97	91	88	94
Malí	46	55	38	61	67	54
Mozambique	52	59	56	76	74	79
Namibia	73	71	76	76	74	79
Níger	26	31	21	43	50	37
Nigeria	59	64	52	63	68	59
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...
Ruanda	...	...	...	79	76	81
Senegal	54	57	50	71	71	70
Tanzania	50	49	50	98	98	97
Togo	79	89	70	80	86	75
Zambia	68	69	67	92	90	94
Media pon.	56	60	53	70	73	67

Fuente: UNESCO, 2009.

Tabla 4. Tasas de asistencia (6-14 años) y desigualdades por renta y género

	Tasa de asistencia. Total 6-14.	Tasa de asistencia femenina.6-14	Diferencias de tasas masculinas-femeninas	Ratios de las tasas masculino/femenino	Tasas de asistencia de los pobres	Diferencias de tasas ricos-pobres	Ratio de las tasas ricos/pobres
Benín 1996	43	32,6	20,5	1,63	24,3	47,2	2,94
Burkina Faso 1992-93	27	22,1	9,8	1,44	14,3	48,5	4,39
Costa de Marfil 1994	48,5	41,7	14,1	1,34	31,9	41,5	2,30
Ghana 1993	76	73,9	4,2	1,06	69,3	21,5	1,31
Malí 1995-96	26,4	22,3	8,2	1,37	11,1	50,7	5,57
Níger 1992	16,3	11,9	8,7	1,73	9,5	30,2	4,19
Níger 1997	22,8	18,9	7,8	1,41	11,6	43,4	4,75
Senegal 1992-93	31,6	27,4	8,4	1,31	14,1	51,5	4,66
Togo 1998	71	64,4	13,1	1,2	59,6	27,5	1,46
Total(sin Níger 1992)	43,3	38	10,7	1,3	30	41,5	3,4

Fuente: Filmer (1999) y cálculos propios.

Tabla 5. Desigualdades educativas según el nivel alcanzado (15-19 años). Inicio y abandono escolar (2 páginas)

	% de pobres que han acabado el 1º curso	% de medios que han acabado el 1º curso	% de ricos que han acabado el 1º curso	% de pobres que han acabado la primaria	% de medios que han acabado la primaria	% de ricos que han acabado la primaria	Diferencia de tasas de ricos-pobres que han acabado 1º curso	Diferencia de tasas de ricos-pobres que han acabado la primaria	Ratio de la tasas de ricos/pobres que han acabado el 1º curso	Ratio de las tasas de ricos/pobres que han acabado la primaria
Benín 1996	26,4	53	79,7	3,6	20,3	41,9	53,3	38,3	3	11,6
Burkina Faso 1992-93	13	25,2	68,6	6,4	15	55,3	55,6	49,2	5,2	8,6
Costa de Marfil 1994	41,9	63,5	77,2	15,8	31,1	54,5	35,3	38,7	1,8	3,4
Ghana 1993	79,1	79,9	94,1	65,2	66,6	86,2	15	21	1,2	1,3
Malí 1995-96	11,9	24,8	59,5	2,5	10	39,9	47,6	37,4	5	15,9

	% de pobres que han acabado el 1º curso	% de medios que han acabado el 1º curso	% de ricos que han acabado el 1º curso	% de pobres que han acabado la primaria	% de medios que han acabado la primaria	% de ricos que han acabado la primaria	Diferencia de tasas de ricos-pobres que han acabado 1º curso	Diferencia de tasas de ricos-pobres que han acabado la primaria	Ratio de la tasas de ricos/pobres que han acabado el 1º curso	Ratio de las tasas de ricos/pobres que han acabado la primaria
Níger 1992	15,4	17,5	54,1	1,6	3,2	29,7	38,8	28,1	3,5	18,5
Níger 1997	16,1	22	62,5	11,6	17,7	56	46,4	45,4	3,9	4,8
Senegal 1992-93	19,9	45,4	77,6	10,8	30,1	63	57,6	52,2	3,8	5,8
Togo 1998	65	79,7	89,2	27,3	46,3	67,4	24,2	39,9	1,4	2,5
Total(sin Níger 1992)	34,1	49,2	76	18	30	58	42	40	3,2	6,7

Fuente: Filmer y Pritchett (1999), Filmer (1999) y cálculos propios.

Tabla 6. Medianas y diferencias de años de escolarización por renta y tasas de abandono durante primario por renta

	Mediana de pobres	Mediana de los medios	Mediana de los ricos	Diferencias de mediana (ricos- pobres)	Ratio de abandono de primaria (empiezan/terminan) de pobres	Ratio abandono de medios	Ratio abandono de ricos
Benín 1996	0	2	5	5	7,3	2,6	1,9
Burkina Faso 1992-93	0	0	6	6	2	1,7	1,2
Costa de Marfil 1994	0	4	6	6	2,7	2	1,4
Ghana 1993	7	7	9	2	1,2	1,2	1,1
Malí 1995-96	0	0	4	4	4,8	2,5	1,5
Níger 1992	0	0	4	4	9,6	5,5	1,8
Níger 1997	-	-	-	-			
Senegal 1992-93	0	0	6	6	1,8	1,5	1,2
Togo 1998	-	-	-	-	2,3	1,7	1,2
Total	1	1,8	5,7	4,7	4	2,3	1,4

Fuente: Filmer y Pritchett (1999), Filmer (1999) y cálculos propios.

I.2. TABLAS DEL CAPÍTULO 2

I.2.1. TABLAS REFERENTES A GHANA

Tabla 7. Tasas brutas y netas de escolarización primaria en Ghana

	Tasas brutas totales	Tasas brutas masculinas	Tasas brutas femeninas	Tasas netas totales	Tasas netas masculinas	Tasas netas femeninas
1970	62	71	54	..	..	..
1975	72	81	63	..	..	..
1980	79	88	71	..	..	..
1985	75	..	..	..	..	..
1990	72	79	66	52	56	49
1991	74	79	68	54	57	50
1992	74	74	74	..	..	..
1993	75	74	75	..	..	..
1994	79	84	74	..	..	..
1995	72	73	72	..	..	..
1996	75	79	71	..	..	..
1997	..	..	..	..	..	..
1998	..	..	..	..	..	..
1999	75	78	72	57	58	55
2000	80	83	77	60	61	59
2001	76	78	74	55	56	55
2002	79	81	76	58	58	58
2003	76	77	75	61	61	61
2004	80	82	78	57	57	57
2005	87	88	85	64	64	64
2006	92	92	91	64	63	64
2007	98	98	97	72	73	71

Fuente: Base de datos del BM y UIS.

Tabla 8. Tasas brutas y netas de secundaria (primer y segundo ciclo)

	Tasas brutas totales	Tasas brutas masculinas	Tasas brutas femeninas	Tasas netas totales	Tasas netas masculinas	Tasas netas femeninas
1970	14	20	8	..	..	..
1975	36	44	27	..	..	..
1980	41	50	31	..	..	..
1985	40	49	30	..	..	..
1990	35	42	27	..	..	..
1991	34	42	27	..	..	..
1992	38	45	30	..	..	..
1993	37	44	30	..	..	..
1994	35	41	29	..	..	..
1995	34	39	28	..	..	..
1996	32	38	27	..	..	..
1997	..	..	..	..	..	..
1998	..	..	..	..	..	..
1999	37	41	33	32	34	29
2000	38	41	34	32	34	29
2001	36	39	32	30	32	28
2002	38	41	34	32	34	30
2003	39	42	36	33	35	31
2004	42	45	38	36	38	33
2005	43	47	40	37	39	35
2006	46	50	42	38	39	36
2007	49	52	46	45	47	43

Fuente: Bases de datos del BM y del UIS.

Tabla 9. Tasas brutas de escolarización de los dos ciclos de secundaria (primer y segundo ciclo)

	Tasas brutas totales. Primer ciclo	Tasas brutas masculinas. Primer ciclo	Tasas brutas femeninas. Primer ciclo	Tasas brutas totales. Segundo ciclo	Tasas brutas masculinas. Segundo ciclo	Tasas brutas femeninas. Segundo ciclo
1999	55	60	51	18	21	14
2000	57	61	52	17	20	13
2001	54	57	50	16	19	14
2002	57	60	53	17	20	14
2003	56	59	52	21	24	18
2004	58	62	54	24	28	20
2005	63	67	59	22	25	20
2006	67	71	62	24	26	21
2007	69	72	66	28	31	26

Fuente: Base de datos del BM y de UIS.

Tasa 10. Tasas brutas de escolarización superior

	Tasas brutas totales	Tasas brutas masculinas	Tasas brutas femeninas
1970	1	1	0
1975	1	2	0
1980	2	2	1
1985	1	2	1
1990	1	2	0
1991	1	1	0
1992	1	2	1
1993	1	2	1
1994	1	2	1
1995	1	2	1
1996	1	2	1
1997	1	2	1
1998	..	..	..
1999	..	..	..
2000	3	4	1
2001	3	4	2
2002	3	5	2
2003	3	4	2
2004	3	4	2
2005	5	7	4
2006	5	6	3
2007	6	8	4

Fuente: Bases de datos del BM y del UIS.

Tabla 11. Tasas netas de escolarización en primaria y el primer ciclo de secundaria en Ghana y en la Región Ashanti

11.1. Ghana

	Tasas totales de primaria	Tasas masculinas de primaria	Tasas femeninas de primaria	Tasas totales de JSS	Tasas masculinas de JSS	Tasas femeninas de JSS
2002	59	61	58	30	30	31
2003	56	57	54	37	37	37
2004	56	56	55	30	29	30
2005	59	60	58	32	31	32
2006	69	70	68	42	41	42
2007	79	80	77	51	52	50

11.2. Región Ashanti

	Tasas totales de primaria	Tasas masculinas de primaria	Tasas femeninas de primaria	Tasas totales de JSS	Tasas masculinas de JSS	Tasas femeninas de JSS
2002	59	60	58	36	36	35
2003	57	58	56	42	44	41
2004	56	57	56	35	35	35
2005	61	62	60	38	39	38
2006	70	71	69	42	42	41
2007	79	80	78	54	56	52

Fuente: Anuarios del Ministerio de Educación de Ghana.

Tabla 12. Tasas de escolarización según las encuestas GLSS y GSS/OED

12.1. Escolarización primaria²

	Tasa bruta total	Tasa neta total	Tasa de asistencia total
1988	103,5	72,1	73,1
1992/93	106,6	72,6	74,4
1998/99	119	80,8	83,1
2003	133	84,1	85,1

12.2. Escolarización del primer ciclo de secundaria³

	Tasa bruta total	Tasa neta total	Tasa de asistencia total
1988	54,8	33,6	72,1
1992/93	66,1	28,6	78,5
1998/99	68,5	33,3	84,9
2003	70,6	30,7	86,9

12.3. Escolarización del segundo ciclo de secundaria

	Tasa bruta total	Tasa neta total	Tasa de asistencia total
1988	25,3	18,1	44,1
1992/93	28	13,1	62,1
1998/99	32,5	14,6	61,3
2003	38,7	19,5	71

Fuente: Encuestas GLSS y OED (WB/OED, 2005)

² Todos los ciclos sólo incluyen a niños viviendo con sus padres. Al incluir los que no viven con ellos baja un poco la escolarización.

³ Se consideran equivalentes las *Middle Schools* y las *JSS*.

Tabla 13. Tasas netas de escolarización en primaria (6-11 años) y secundaria (12-17) en Ghana y en la Región Ashanti según las encuestas CWIQ

13.1. Ghana

	1997	2003
Tasas totales de primaria	67	70
Tasas masculinas de primaria	68	70
Tasas femeninas de primaria	66	70
Tasas totales de secundaria	40	38
Tasas masculinas de secundaria	44	38
Tasas femeninas de secundaria	36	38

13.2. Región Ashanti

	1997	2003
Tasas totales de primaria	72	79
Tasas masculinas de primaria	71	79
Tasas femeninas de primaria	73	79
Tasas totales de secundaria	38	45
Tasas masculinas de secundaria	42	45
Tasas femeninas de secundaria	34	45

Fuente: CWIQ 2000.

Tabla 14. Tasas de asistencia en primaria y secundaria según las encuestas MICS y DHS.

	Tasa total de primaria	Tasa masculina de primaria	Tasa femenina de primaria	Tasa total de secundaria	Tasa masculina de secundaria	Tasa femenina de secundaria
1995 ⁴	70	70	70	..	..	..
2003 ⁵	61	62	60	35	34	35
2006 ⁶	64	64	64	38	37	39

⁴ MICS 1995: no utiliza la tasa de asistencia, sino la neta de escolarización.

⁵ DHS 2003. Las tasas de asistencia se calculan teniendo en cuenta los escolarizados en el nivel superior.

⁶ MICS 2006. Tasas de asistencia se calculan para los que están escolarizados en el nivel superior.

I.2.2. TABLAS REFERIDAS A TOGO

Tabla 15. Tasas brutas y netas de escolarización primaria

	Tasas brutas totales	Tasas brutas masculinas	Tasas brutas femeninas	Tasas netas totales	Tasas netas masculinas	Tasas netas femeninas
1970	71	99	44	55	75	34
1975	98	128	68	..	..	..
1980	118	144	93	..	..	..
1985	93	115	71	61	72	49
1990	110	133	87	75	88	63
1991	94	113	74	64	75	53
1992	104	125	83	..	..	..
1993	102	122	82	69	80	58
1994	113	135	92	78	90	66
1995	119	140	97	85	98	72
1996	120	140	99	81	93	69
1997	119	138	101	83	93	72
1998	..	..	..	..	..	..
1999	112	127	96	79	89	70
2000	104	117	91	77	85	68
2001	104	116	92	77	85	69
2002	105	116	94	80	87	72
2003	102	112	92	77	84	70
2004	101	109	92	78	85	72
2005	99	108	91	78	83	72
2006	102	110	95	80	86	75
2007	97	104	90	77	82	72

Fuente: Bases de datos del BM y del UIS.

Tabla 16. Tasas brutas y netas de secundaria (primer y segundo ciclo).

	Tasas brutas totales	Tasas brutas masculinas	Tasas brutas femeninas	Tasas netas totales	Tasas netas masculinas	Tasas netas femeninas
1970	7	11	3	6	10	3
1975	19	29	9	..	..	..
1980	33	50	16	..	..	..
1985	21	32	10	..	..	..
1990	23	34	12	18	25	10
1991	20	30	10	15	22	8
1992	24	35	12	..	..	..
1993	23	34	12	..	..	..
1994	25	37	13	..	..	..
1995	27	40	14	..	..	..
1996	27	40	14	..	..	..
1997	..	..	..	21	29	13
1998	..	..	..	..	..	..
1999	28	40	16	19	27	12
2000	30	42	19	22	30	14
2001	..	..	..	..	..	..
2002	..	..	..	..	..	..
2003	38	51	24	..	..	..
2004	39	52	26	..	..	..
2005	40	54	27	..	..	..
2006	..	..	..	..	..	..
2007	..	..	..	..	..	..

Fuente: Bases de datos del BM y del UIS

Tabla 17. Tasas brutas de escolarización de los dos ciclos de secundaria (primer y segundo ciclo)

	Tasas brutas totales. Primer ciclo	Tasas brutas masculinas. Primer ciclo	Tasas brutas femeninas. Primer ciclo	Tasas brutas totales. Segundo ciclo	Tasas brutas masculinas. Segundo ciclo	Tasas brutas femeninas. Segundo ciclo
1999	38	53	23	13	20	5
2000	42	58	27	13	20	5
2001	45	61	30	..	..	..
2002	51	67	34	..	..	..
2003	52	68	36	17	27	7
2004	54	69	38	17	27	8
2005	54	69	39	20	31	10
2006	..	..	..	..	..	..
2007	..	..	..	..	..	..

Fuente: Base de datos del BM y de UIS

Tasa 18. Tasas brutas de escolarización superior

	Tasas brutas totales	Tasas brutas masculinas	Tasas brutas femeninas
1970	0	1	0
1975	1	2	0
1980	2	4	1
1985	2	3	1
1990	3	5	1
1991	3	4	1
1992	3	5	1
1993	3	5	1
1994	3	6	1
1995	3	6	1
1996	4	6	1
1997	4	6	1
1998	..	..	..
1999	3	5	1
2000	3	5	1
2001	4	6	1

Fuentes: Bases de datos del BM y del UIS

Tabla 19. Tasas netas de escolarización primaria según datos del Ministerio de Educación: Togo, Región Marítima y Lomé.

19.1. Togo

	Total	Masculina	Femenina
1990/91	67	78	56
1993/94	61	73	50
1994/95	68	79	57
1995/96	75	89	63
1996/97	72	80	63
2000/01	76	81	71
2001/02	79	83	74
2002/03	77	81	73

19.2. Región Marítima

	Total	Masculina	Femenina
1990/91	76	88	64
1993/94	60	70	47
1994/95	74	86	63
1995/96	78	90	66
1996/97	77	88	66
2000/01	92	100	81
2001/02	96	100	86
2002/03	88	89	86

19.3. Lomé

	Total	Masculina	Femenina
1996/97	65	70	61
2000/01	87	85	89
2001/02	92	90	95
2002/03	86	90	82

Fuente: Anuarios estadísticos del Ministerio de la educación primaria y secundaria de Togo.

Tabla 20. Tasas de escolarización según encuestas MICS

	MICS 2000		MICS 2000- UNICEF	MICS 2006
Tasa neta de escolarización primaria (5-11 años)	Total	63	..	..
	Masc.	67	..	..
	Feme.	53,2	..	..
Tasa neta de escolarización primaria (6-14 años)	Total	67	..	..
	Masc.	72,5	..	..
	Feme.	61,3	..	..
Tasa de asistencia a primaria	Total	..	70,4	79,3 ⁷
	Masc.	..	75,4	82,2
	Feme.	..	65,2	76,2
Tasa de asistencia a secundaria ⁸	Total	..	24,1	38,8
	Masc.	..	28,9	44,7
	Feme.	..	18,7	31,5
% del total de la población con edades de acudir a la secundaria que acuden a primaria	Total	..	48,1	27,7
	Masc.	..	51,6	28,8
	Feme.	..	44,2	26,2

Fuente: MICS 2000, MICS 2006 y UNICEF.

Tabla 21. Tasas de asistencia de entre 6 y 14 años según encuestas: muestra del censo de 1981 y encuesta *Familles, Migrations et Urbanisation au Togo*

	Total	Masculina	Femenina
1981	65,3	74	55,2
2000	79	84,9	74

Fuentes: Pilon (1995) para los datos de 1981 y URD (2003) para los del 2000.

⁷ Las edades en este caso son 6-11 y son tasas de asistencia porque incluyen a los que están en secundaria aunque son pocos.

⁸ Tanto las tasas de asistencia de primaria como la secundaria se calculan teniendo en cuenta los que están en el nivel correspondiente o por encima. Además se nos da el % de los que tienen la edad de secundaria que están en primaria, como en MICS 2006.

I.3. TABLAS DEL CAPÍTULO 3

Tabla 22. Incidencia del trabajo infantil y otras situaciones. De 7 a 14 años.

PAÍS/ SITUACIÓN	TRABAJO INFANTIL	SÓLO ESCUELA	ESCUELA Y TRABAJO	SÓLO TRABAJO	NI TRA. NI ESCUELA
BURUNDI	28,2	36,0	11,3	17	35,7
CENTROAF.	60,8	21,6	28,2	32,6	17,6
COMOROS	29	25,7	10,2	18,8	45,3
R.D. CONGO	31,8	48,2	19,3	12,4	20,1
C.DE MARF.	39	41,9	19,7	19,3	19,1
GAMBIA	21,6	43,5	9,2	12,5	34,8
G.-BISSAU	54,7	25,8	17,5	37,1	19,5
KENYA	28,8	59,6	21,7	7,1	11,6
LESOTHO	20	61,4	14	6	18,7
MALAWI	20,9	66,1	17,3	3,5	13,1
MALÍ	40,8	27,7	11	29,7	31,6
NÍGER	71,8	12,2	17,9	53,8	16
SENEGAL	39,5	33,2	13,8	25,7	27,3
SIERRA LE.	58,5	19,3	23,8	34,6	22,2
SOMALIA	41,9	8,9	4,5	37,4	49,2
SUAZILAN.	10,1	70,1	7,8	2,3	19,9
TANZANIA	42,4	31,6	19,5	22,9	26,0
UGANDA	43,4	49,2	38,6	4,8	7,4
MASCULI.	37,9	42,8	21,1	16,8	19,3
FEMENI.	38,2	40,1	19,2	19	21,7
TOTAL	38	41,4	20,1	17,9	20,5

Fuente: Gibbons, Huebler y Loaiza, (2003, p.)

ANEXO II. ESQUEMAS DE LAS ENTREVISTAS

Estos son los esquemas de las 46 entrevistas que realizamos en Ghana (29) y Togo (17). Nos sirvieron de referencia para los últimos capítulos y se han incluido aquí para la lectura. Se ha establecido, o se considera establecido, que todos los estudios cualitativos hechos a partir de entrevistas semiestructuradas o en profundidad han de incluir una guía de las entrevistas. Como decíamos en la introducción de la tesis, no se siguieron estrictamente los pasos ni las formas que exige una investigación de este tipo, desde el diseño a la ejecución. Solamente el hecho de que se trataba de una primera experiencia en un contexto desconocido y del que apenas se tenían referencias exactas, esto es, de que se tratara casi de un trabajo de campo exploratorio permite explicar o hacer entender este hecho. En todo caso, la limitación temporal, tanto de la duración del trabajo de campo como de las mismas entrevistas y las circunstancias adversas –a veces, en la acera, delante de una casa, otras improvisando: con lo que costaba encontrar a las familias dispuestas a hablar, no se podían desaprovechar ciertas oportunidades- en las que se realizaban algunas no evitaron que pudiéramos aplicar un esquema y un listado de preguntas más o menos pensadas para la situación. Además, cuando teníamos una entrevista apalabrada, nos informábamos y así la preparábamos mejor. Por otro lado, en ningún caso pudimos entrevistar dos veces a las familias. A grandes rasgos, estos eran los temas sobre los que giraban las entrevistas:

1. Composición de la familia y tipo de hogar o lugar de residencia: edad, sexo, estado civil de los adultos, tipo de matrimonio. Estatus de los menores.
2. Distribución de las responsabilidades entre los adultos.
3. Trabajo y recursos disponibles. Nivel educativo de los adultos
4. Situación escolar de los hijos menores de 18 años y trayectoria de los mayores de 18, hubieran o no dejado la escuela.
5. Tipo de escuela y gastos.
6. Planes, valoración de la escuela y perspectivas de trabajo. Razones por las que se habían tomado algunas decisiones, en el caso de que así fuera.

CUADRO 1. ENTREVISTAS DE FAMILIAS ASANTE (GHANA)

EG1. Kumasi- Ciudad Familia nuclear de origen inmigrante. Padre 35 años, vigilante de seguridad. Sueldo bajo pero estable. Secundaria superior. Madre, 32 años, sastre y sus labores. Primaria	No tienen familiares en Kumasi, ni hijos confiados. El padre ayuda a una hermana suya, viuda con dos hijos y paga una parte de su escolarización.	4 hijos, todos viven con ellos. No han recibido ningún confiado. Edad y curso (todos primaria) 11: 5P escuela privada 7: 2P escuela privada 5: KG2 escuela privada Recién nacido.	Van a las escuelas privadas católicas porque son buenas. Reciben ayuda económica de la misión donde trabaja el hombre. Va a cambiar a escuela pública más clases de repaso.	Deciden el padre y la madre, con algunos consejos externos. La educación como luz de guía para el futuro y para convertirse en “profesores o en algo”. No llevan retraso escolar. Deseo: que lleguen a la universidad, “pero es el futuro el que decidirá”.
EG2. Kumasi. Familia nuclear Comparten casa con otras familias no emparentadas. El padre no está presente; parece que no va mucho. Silencio al respecto. Padre, 53, estudios universitarios. Profesor de FP funcionario. Madre, 43 años. Básica. Lo dejó al quedarse embarazada. Vende comida preparada.	Varios traslados de residencia. Hace 8 años que están en Kumasi. Tienen familiares aquí, pero no hay una relación que incida en la escolarización. Hay dos chicas confiadas de 10 años y otra de unos 15, la primera la recogió de su pueblo.	4 Hijos y 2 asistentas. Chico, 25, estudios superiores. En paro. Vive en su pueblo. Chica, 23, estudiante de maestra, no vive con ellos. Chico, 19, SSS2. Chica, 15, JSS2. Viven con sus padres. Asistente, 10, 1P. La otra asistente es un poco mayor y cobra un sueldo.	Los que están en secundaria van a escuelas públicas. Han ido cambiando según traslados del padre. La asistente va a una pública. Es la madre quien la ha enviado a la escuela. No llevan retraso, salvo la asistente. Escolarización sin problemas.	Como la madre no fue mucho a la escuela, todo lo deciden su marido y sus hijos. Ella los anima a continuar estudiando y gestiona el dinero que le da su marido. Quieren que sigan hasta la universidad. Todo dependerá de los resultados. El objetivo es encontrar un trabajo, pero hay más posibilidades en Sudáfrica.
EG3. Kumasi. Familia nuclear. Padre 35 años, mecánico electricista de coches. Pocos beneficios. Madre, 26 años, pequeño puesto de venta de fruta.	Viven en el mismo edificio que un primo de la madre y su mujer. La familia nuclear y sus hijos parece que comparte una sola habitación alquilada. El primo les ayuda	3 hijos propios y una chica confiada. Chica confiada, 8 años, 2P. Escuela pública. Vende fruta y trabaja para la madre. Chica 3 años, KG, en un	La escuela privada es cara. La escuela de la chica confiada es pública con doble turno. Ellos pagan sus gastos, pero no deciden sobre su evolución. El	Hay risas nerviosas al admitir que el primo les ayuda. Se quiere dejar muy claro que es sólo el padre quien toma las decisiones escolares y quien paga la escuela, pero éste

Ambos aseguran que han acabado la enseñanza básica. Es el nivel obligatorio que muchos entrevistados dicen tener.	bastante “no puntualmente”. Esto es un poco humillante para el padre, pero se resigna. Viven al día. La familia no ayuda nunca a nada, dice el padre. No se fían.	colegio privado (la enseñanza es más seria, dicen) Dos gemelos de un año.	objetivo incluso a estas edades es que lleguen a la universidad para ser médicos, contable o presidente del país.	apenas habla. Lo importante de la educación es un que dé un trabajo
EG4. Kumasi, autóctonos. Familia nuclear, pero que viven en el mismo conjunto de casas que unos familiares. Casa urbana con rasgos de casa familiar Asante. Padre, 35 años, vendedor de lotería Madre 30, venta de agua. Estudios básicos.	Viven rodeados de familiares del marido. Consideran que es una sola casa habitada por mucha gente. Un tío del padre les ayuda financieramente de vez en cuando. Los hermanos y primos se ayudan entre ellos en los estudios.	3 hijos Chica 14, JSS1, pública Chico 10, 4P, pública. Chica 5, nursery, privada. No hay problemas de escolarización de momento salvo los gastos.	Hay escuelas mejores pero no pueden pagarlas. Los planes son que lleguen a la educación superior, porque es la que da trabajo. Sin escuela la sociedad no te tiene en cuenta. Quieren ser médico y maestra	Es el padre el que decide porque es el quien paga, aunque a veces se hable de ello. No hay planes concretos: los resultados y los medios para financiar determinarán lo que se puede hacer.
EG5. Kumasi, autóctonos. Familia nuclear pero sólo está presente la madre. Padre, 32, secundaria superior, en paro. Madre, 29. Básica. Ayudante de peluquería. Se cree que viven en una sola habitación con sus hijos.	La familia recibe ayudas de la hermana de la madre, propietaria de la peluquería. Quizás por ello no se habla de lo que hace el padre ni de su familia.	2 hijos: Chico, 9, 4P Chico, 4, nursery. Embarazada de otro. Son escuelas públicas. Escolarización sin problemas gracias a ayudas. Además, clases de francés.	Preferiría una escuela privada. Más serias. Objetivo tener una carrera universitaria. Todo depende de tener un trabajo en el futuro. El único ciclo que da trabajo es el de la superior.	Ella es la responsable de las decisiones porque su marido no trabaja. El objetivo de la educación es un trabajo y compensar que ella no pudo terminar sus estudios. Conocimiento de lo que estudian.

EG6. Kumasi. Hogar poligámico, pero solo vive una de la mujeres, la mayor, quien cuida de todos los hijos y toma decisiones. 48 años. Casada hace 28. Estudios básicos. Ella no trabaja y la otra mujer trabaja con su hermano.	Su marido vive en un pueblo donde trabaja de lo que puede. La segunda mujer vive en Kumasi con su hermano y va de vez en cuando. A ella se le dio la responsabilidad de ser la cabeza de toda la familia, aunque sean dos linajes.	6 hijos de la primera mujer y 3 de la segunda. Edad: 27, 24, 21, 18, 16 y 14. 10 y dos gemelos de 7. Los primeros tienen estudios superiores y todos van a la escuela más o menos al curso correspondiente aunque los más pequeños con dificultades.	A veces los más pequeños tienen que dejar de ir a la escuela porque no se han pagado las matrículas. Los mayores fueron a escuelas privadas. Ahora públicas y privadas. Los resultados van a marcar su trayectoria.	El marido le envía algo de dinero para la educación. Antes tenían más dinero y pudieron enviar a sus hijos a la superior. Ella decide todo. Pese a que los mayores han tenido dificultades para encontrar trabajo, la educación es el único medio.
EG7. Kumasi. Viuda hace 6 meses. No nacida en Kumasi. 10 años que vive ahí. 41 años. No trabaja y no tiene estudios. Ejemplo de familia con hijos sin escolarizar.	Viven ella y alguno de sus hijos en varias habitaciones. Un amigo de su marido le ayuda de vez en cuando y así tienen algo.	6 hijos. Edad y curso Chico 19, Secundaria sin acabar. Chica 16, no ha ido a la escuela. Chico, 14, 1P. Trabaja. Chica, 12, 2P Chica, 9, 3P 4 años: KG	Los cuatro últimos no iban a la escuela hasta ese mismo año, en el que se implantó la escuela pública gratuita. Pero aún pagan algo. Antes no hacían nada. El mayor sí fue y continuó gracias a un hermano de la madre.	Planes: todo depende de los medios incluso puede la universidad. La educación es el fruto de su trabajo por eso es importante. No encaja con la pauta de escolarización.
EG8. Kumasi. Familia nuclear inmigrante. Hablamos con la mujer. 38 años. Marido mayor. Tiene otros hijos. Trabajan esporádicamente. No fue a la escuela. Su marido un poco.	No tienen familiares en Kumasi. Ejemplo de familia con hijos sin escolarizar o que han empezado con retraso	5 hijos. Edad y curso 16, fue pero no acabo básica. 12, 1P 8, 2P 5, no ha empezado 3 no ha empezado	Los de 12 y 8 años han comenzado por la escuela gratuita. Van a acabar la primaria.	Sin educación no hay trabajo. Los otros van a empezar también. Deciden ambos. No hay contacto con la escuela ni sabe qué estudian.

EG9. Kumasi. Una mujer con varios de sus hijos vive comparte la misma casa con la mujer de la EG10. Una casa sin acabar.30 años. Vende kenke. Fue a la escuela hasta secundaria.	Marido agricultor que está en el pueblo, envía dinero. Sin estudios. Vive con sus hijos y una prima que es una chica confiada, porque perdió a su padre. No comparten nada con la otra familia. Son dos hogares en una casa.	Hijos 11 4P 5 Nursery Chica confiada, 11, 1P. Había ido antes lo dejó y ahora ha vuelto. Escuela pública. Los otros a privada, pero cambiarán.	Su hijo ha tenido que dejar de ir a clase algunos días y repetir curso por no pagar las tasas. No tienen ninguna ayuda	Ella toma las decisiones educativas. Todo depende de los resultados y de los medios futuros, pero no hay planes.
EG10. Mujer con sus hijos que comparte casa con EG9. 35 años. No trabaja. Sin estudios.	Marido, 40, en el pueblo. De agricultor. Estudios básicos. La casa es suya. Pidieron a la mujer de EG9 que vigilara la casa y ahora la comparten.	5 Hijos: 15 chico, 5P 12, chica, 1P pero epilepsia 8 chico 3P 6 chico 1P 4chica nursery	Escolarización con algunos problemas. Sin ayudas de parientes	El marido decide. Lo importante de la educación es el trabajo. No quiere que trabajen de agricultores.

EG11. Sabine Akrofum. Pueblo cercano a Kumasi, pero es un entorno rural. Mujer cuyo marido se fue hace un tiempo y del que nunca más se ha sabido. Tenía 35 años. Ella tiene 30. Trabajaba en el campo pero le quitaron sus terrenos para una construcción. También vendía cacahuetes.	Vive con su madre y sus hijos. Su madre vendía cacahuetes pero lo ha dejado. Su marido viene de vez en cuando. Por estas circunstancias es un hogar tradicional asante basado en el linaje.	6 hijos Chica, 10 Chico, 8 Chico, 6 Chico 4 Chico 3 Chica 6 meses. Iban a la escuela pero lo dejaron cuando el marido se marchó dejaron de ir y siguen así, con miedo a los inspectores.	El único trabajo posible ahí es ir a la granja. La madre no tiene estudios lo dejó "porque no era lista". Sus planes son encontrar un trabajo y que acaben la primaria y ver cómo va. Iban a la escuela pública, la única que hay.	La escuela permite que los hijos no sean unos vagabundos, aprenden disciplina. No sabe lo que se aprende en la escuela, quien lo sabe son los maestros, pero sin saber leer o contar no se va a ningún sitio. El gobierno sabe que ir a la escuela es hacer el bien.
--	---	---	---	--

EG12. Trede, pueblo cerca de Kumasi. Hogar Asante basado en el linaje. Una mujer mayor con sus hijas y nietos y nietas. Entrevistamos a una sola porque tiene hijos con edad escolar. Casada una vez y ahora otra. Su marido vive en su propia casa.	En la casa viven 76 personas. Dicen que son una familia extensa. La familia entrevistada dispone de una habitación en la casa. Dicen que la abuela es la jefa de la casa. Trabajan en la granja. Comparten alguna comida.	6 hijos Chica 17 no escuela Chico 14 no escuela Chico 8 3P Chica 6 Chica 4 Chica 3 Son del primer marido, finado.	La escolarización es de cada familia. Los dos primeros no fueron por falta de dinero. De los proyectos habla un primo de la madre, que asume el rol de jefe porque no hay hombres mayores. La madre dice asumirlo todo. El segundo marido la ayuda con algunos gastos escolares.	Los mayores ya no van a empezar a estudiar, no es rentable. La primaria no sirve de nada. Los otros la primaria o básica y buscarán un trabajo. Sólo si uno lo hace muy bien continuará. Van a la escuela porque al menos no molestan. No se aprende nada práctico en primaria.
EG13. Abono, pueblo junto a un lago. Un poco turístico. Sólo entrevistamos al padre de la familia. No vemos su casa ni a su familia. Tiene 36 años. Pescador y agricultor. Ha nacido ahí. Su mujer tiene 34. Vende comida. Ambos tienen educación básica.	Vive en una casa asante basada en el linaje: con su madre, los hermanos de estas y sus propios hermanos y hermanas. Vive con su mujer en una de las habitaciones de la casa con sus hijos. Cada núcleo se cuida de sus cosas.	7 hijos Chico, 18 SSS1 Chico, 16 JSS2 Chico 14 JSS1 Chica 12 primaria Chico 8, 2P Chica 8, KG Chico de 3 meses Salvo el mayor todos van a la pública del pueblo. No hay más. Preferiría una pri.	Más o menos ha sido una escolarización sin problemas aunque hay un poco de retraso. S propósito es ayudar al mayor para que siga con sus estudios pero sin dejar a los otros. Su responsabilidad es que todos vayan bien en la escuela y continúen.	La responsabilidad es suya y de su mujer. La educación es la única forma de encontrar un buen trabajo. Así cuidarán de él en el futuro. Dependerá de sus medios, pero quieren que sean médicos o abogados. Sólo la superior da buenos trabajos.
EG14. Abono. Entrevista similar a la anterior. Padre 35 años, agricultor. Su mujer 34. Vende comida. No vemos su casa. El padre tiene estudios primarios sin acabar y la madre básicos sin acabar.	Vive con su madre y un hermano suyo. Su mujer vive con sus cinco hijos en otra casa en el pueblo, aunque también va ahí con frecuencia. Como casa se separan el matrimonio y el linaje. A veces va a comer	5 hijos: Chica, 13 JSS2 Chica, 11, 4P Chica 9, 3P Chico, 7 KG1 Chico 3, no va. Van a la escuela pública de Abono. No han notado mucho	La escolarización dependerá de los resultados. Si van bien no tendrá más elección que hacer todo para que continúen. El nivel ideal es la universidad. Cuando se ve a los visitantes y su nivel de vida, lo han logrado gracias a	Las decisiones las toman él y su mujer. A veces hay gente que les dice que sus hijos han de estudiar para ser los líderes del futuro. Quieren que estudien para eso y para ayudarlos cuando sean mayores. Si hay que

	con su mujer o duermen en un lado y otro. No cuenta si su mujer vive con otros miembros de su linaje. No es del mismo pueblo.	la escuela gratuita. La escolarización es normal, con un leve retraso, pero nunca han dejado de ir.	la educación. Quizás comerciando uno puede lograrlo, pero la educación es el medio adecuado.	escolarizar a todos, se prefiere al mayor y luego este les ayudará con los siguientes. No hay discriminación chicos-chicas.
EG15. Abono. Madre de una familia. Viuda y vuelta a casar con un hombre que a la vez tiene otra mujer. 41 años, vende ñame frito que ella misma prepara. Tiene 9 hijos, 3 son del primer marido que tuvo. Fue tres años a la escuela primaria	Vive con sus hijos en una casa que es una sola habitación y que le ha dejado un familiar. Otros familiares viven en el mismo pueblo. Su marido vive más con la otra y a veces va verle. Su marido no parece darle nada de dinero. Tuvo un accidente cobró una indemnización y se cuida a sí mismo.	9 hijos: 5 chicos y 4 chicas. El mayor tiene 23 años y el menor 7, según sus cálculos, pero luego dice 3. Los mayores tienen la básica, el tercero iba a escuela confiado con familia de su padre pero lo trataron mal. Del resto de hijos 3 van a la escuela y 3 no. Los que no van tienen 11, 7 y 4 años. Los que sí 16, 10 y 6, pero no lo tenía muy claro ni coincide con los cursos. Todos van a primaria.	No tiene dinero para que todos vayan a la escuela y escogió a tres. ¿Qué criterio? Dice que son los mayores. Los otros no hacen nada. Quiere que estos tres continúen y luego si puede que vayan los otros.	La educación les ayudará a valerse por sí mismos y tendrán los medios para ayudarla. Cree que la educación básica es imprescindible pero luego pueden empezar un aprendizaje, aunque siempre es mejor la vía académica. La responsabilidad tanto de decidir como de financiar es suya. La escuela gratuita no ayuda tanto. Hay otros gastos.

EG16. Drede, pueblo cerca de Kumasi. Casa matrilineal asante. Viven tres hermanas mayores con algunas de sus hijas y los hijos de estas. No entrevistamos a una familia	La casa la construyeron sus padres y abuelos. Son unas cuarenta personas. Los maridos tienen sus propias casas. Las tres abuelas son las que deciden pero no	Casi todos los hijos con edad escolar van a la escuela Algunos de 8 años y más jóvenes no van aún. El caso más llamativo es un chico de 12 años que es hijo de una	Dicen que ahora ven lo importante que es la escuela y por eso envían a sus hijos. Han tenido problemas para pagar algunas matrículas y eso ha significado algún	La madre de cada familia es la que toma las decisiones educativas pero pueden discutirse algunos temas. El nivel mínimo para empezar a trabajar es JSS o la
---	--	--	---	---

en concreto. Trabajan en sus tierras. Cada familia recoge su cosecha. Ninguna terminó la primaria. Hablamos un poco con todas	sobre todo. Los maridos dan dinero, ayudan y corrigen a sus hijos	de las hermanas pero esta se h marchado con un hombre y le ha dejado ahí. No quiere ir a la escuela, aunque le dicen que entre todos pueden pagarla.	retraso. Los que tengan buenos resultados continuarán y el resto no y si todos van bien continuarán los mayores.	secundaria superior La educación es una satisfacción en sí misma y explica más claramente las cosas.
EG17. Trede. Una familia o linaje que vive en una casa asante. Muy parecida a la anterior pero menos numerosa. Entrevistamos a un solo núcleo, una madre separada -su marido se marchó- con tres hijos. No terminó la primaria. Trabajaba en una granja pero les quitaron la tierra.	El jefe de la familia es el hermano mayor de la abuela, pero no vive ahí, pero en temas educativos son las madres de cada familia.	3 Hijos: Chica, 9, Primaria Chica, 7, KG Chico 4 no va aún. Va a la escuela pública y la segunda ha empezado gracias a la escolarización gratuita	La chica de 9 años saca muy buenas notas y va muy bien. Su abuela confía mucho en ella. Dice la madre que la educación es la que da buenos trabajos.	La madre dice que quieren que lleguen a la universidad, pero que no sabe nada, que sólo ayuda en la medida de sus posibilidades.
EG18. Kumasi. Madre viuda hace pocos años. Su marido era técnico de laboratorio en un instituto y les iba bien, porque vivían en una casa del instituto y tenía un buen salario. Ahora vende caramelos y viven en una nueva casa con problemas de electricidad. 43 años y estudios técnicos de corte y confección.	No tienen ningún familiar en Kumasi, ya que vinieron de un pueblo. A veces pide ayuda económica a una cooperativa. Su marido se encargaba e las matrículas y de todos los gastos, pero ahora su situación ha cambiado mucho.	4 hijos Chica 19 SS3 Chico 17 SS2 Chico13 JSS1 Chico7 1P Van todos a escuelas públicas Los mayores fueron a privadas pero ahora los menores ya no pueden. No tienen retrasos ni problemas escolares graves.	Un problema que la madre considera muy grave es que a veces hay problemas eléctricos y no pueden estudiar. La educación permite planificar bien la vida y encontrar un trabajo. Sólo a partir de la superior se puede encontrar un trabajo que valga la pena.	La madre debe asumir todas las responsabilidades. Con su marido decidieron que llegarían a lo más alto, y ahora ella va a hacer todo lo posible para que sus hijos continúen. No le pasa por la cabeza que alguno lo deje o tener que elegir entre ellos

EG19. Kumasi. Imán de una mezquita dentro de una escuela primaria islámica. Casado con dos mujeres, tienen dos hogares porque una vive en un pueblo y otra en la ciudad. Tiene hijos con ambas. Más de 60 años, sin muchos estudios generales pero sí religiosos. Vive de ser imán.	Sólo va al pueblo durante los fines de semana. Tienen 11 hijos: 7 con la primera mujer y 4 con la segunda. Algunos ya son mayores y no viven con ellos.	Tiene 5 hijos con edades escolares. De los mayores dice que todos llegaron a secundaria superior o casi. De los cinco 3 son chicas y viven con él y dos son chicos que viven en el pueblo. Más o menos van al curso que les corresponde. Van a escuelas públicas y a la escuela islámica.	La escuela importante no es la religiosa sino la general que es el que da los medios para encontrar un trabajo. La religión se puede aprender de otra manera. Si hay que elegir la escolarización de los chicos es más importante pero quiere que las chicas tengan el mismo nivel o un conocimiento práctico.	Las decisiones educativas las toman él y la madre de cada hijo. El sueño de todo ghanés es llegar a la universidad pero sabe que sólo llegaron a la secundaria superior o la básica y luego se buscará un trabajo o un aprendizaje. Idea muy clara. Es mejor SSS que JSS. Todo depende de los resultados.
EG20. Kumasi. Barrio de Suame, con una comunidad de asante musulmanes. Padre de una familia dispersa entre dos lugares. 50 años. Es albañil y pintor pero ahora no encuentra trabajo. Dirige oraciones en la mezquita, donde a veces duerme, y le dan alguna limosna. No acabó la primaria. Tiene estudios islámicos	Dos de sus hijos vive con él en Kumasi aunque no siempre duermen en la misma casa. Sus otros tres hijos viven con su mujer en un pueblo con sus padres, porque no tiene casa en Kumasi, sólo una habitación pequeña. Los padres de la mujer son los que cuidan a la familia que está en el pueblo.	5 hijos, todos chicos: 12 años 3P 8 2P 6 4 2 Los tres últimos, que viven en el pueblo no van a la escuela. Vinieron a Kumasi para estudiar: El padre creía que era el mejor sitio para estudiar y, además, aprender árabe. Van a una escuela privada.	La escuela, dice, pese a ser privada no es muy cara y no quiere que vayan cambiando de escuela porque perderán el nivel. El hijo mayor lleva un poco de retraso. Le gustaría que siguieran estudiando pero cree que no tendrán los medios y que cuando crezcan un poco puede que empiecen a aprender un oficio. Pero si pueden acabar JSS o SSS, mejor	De los otros, el tercero va a empezar, pero no dice donde. No será en Kumasi. Todos son importantes pero ayudaría al que fuera mejor. Los que han estudiado no encuentran trabajo pero sigue siendo la mejor opción. Además, los que han estudiado tienen la mente abierta, son maduros y no se drogan.

EG21. Kumasi. Barrio de Suame. Gran casa familiar. La entrevistada nos dice que son unas 300 personas de un mismo linaje asante. Entrevistamos a sólo una familia. Una mujer que tiene 3 hijos y espera otro. Son de dos o tres padres. No ha ido a la escuela. Comercia pero cuando se quedó embarazada dejó de trabajar. Es musulmana.	La casa está compuesta de una veintena de habitaciones. Hay un jefe del linaje que decide sobre algún asunto que concierne a todos, pero no sobre escolarización. Cada familia cocina lo suyo. La entrevistada vive con su madre y sus hijos. Sólo la madre la ayuda de vez en cuando y el hombre que la ha dejado embarazada	3 hijos: Chico 8 1P Chica 4 KG Chica 2 Dice que no ha tenido problemas el mayor, que no ha repetido ni empezado tarde. El mayor va a una escuela pública y la otra a una privada.	Quiere que la chica vaya a una privada para que no coja los vicios de su hermano que no iba a la escuela cuando no quería. Cuando puede pagar las matrículas van a la escuela pero si no se quedan en casa. Además, la escuela no es tan gratuita como dicen.	No le importaría que fueran a una escuela musulmana. Sus planes son que terminen la escuela básica y luego ya verán. Dice que este nivel es el obligatorio y luego o empezarían un aprendizaje o si pudieran continuarían. Cree que con la básica no se encuentra un trabajo distinto. Lo importante es que sea un trabajo decente.
EG22. Twumase, zona rural, alejada de Kumasi. Mujer cuyo marido se marchó y del que no sabe nada. Ahora vive con sus hermanas y otras personas del linaje en una casa familiar. 39 años. Estudios básicos. Trabaja en granja.	Acusa al marido de no asumir sus responsabilidades con sus hijos. Antes vivían juntos y con sus 4 hijos en una habitación. Ahora en la casa familiar comparten algunas cosas y otras no, no está claro	4 hijos Chico 18 JSS3 Chico 14 JSS2 Chico 11, 4P Chica 5 KG Los dos mayores lo han dejado. El primero porque las tasas eran demasiado altas y el otro lo dejó él.	Decidió hace dos años que el mayor lo dejara y así que fueran los otros. No es la pauta que siguen otras familias. El de 14 ahora quiere volver, pero como no está su padre no puede pagárselo. Se escolariza al que cuesta menos.	La escuela no parece una inversión de la que se espere un rendimiento sino que vayan todos. El mínimo ha de ser la JSS y que luego sigan en algo. Vale tanto continuar como un oficio. Prefiere la vía académica.
EG23. Ayensuafofoa. Zona rural. Una sola escuela. Casi todos los niños van a la escuela. Hablamos con la madre de una familia con siete hijos, todos del primer marido. Viuda y vuelta a casar. 49 años. No tiene	Vive con su hermana, su tío, un hijo y una hija y una nieta, hija de ésta última. Tienen 8, 19 y 2 años. En total viven 9 personas en la misma casa. El tío es el jefe. No aclara que comparten o no. Dice que lo hacen todos juntos.	7 hijos pero creemos que la más pequeña es su nieta Chico 23 SSS3 Chica 19 se paró en JSS2 Chico 15 JSS1 Chica 12 Chico 11 Chico 8 no va a la escuela	Cuando el padre murió –hace 2 años, dice-, su madre decidió que se fueran a Kumasi. La chica de 19 años estaba con ellos pero volvió. Iban a la escuela de su abuela, pero ésta las maltrataba y decidió volver.	La chica de 19 les dice a sus hermanos que continúen a pesar de todo. El de 8 años no va a la escuela porque no pueden pagar los gastos del material; la escuela gratuita no basta. Irá a la escuela cuando pueda pero prefiere

estudios. No trabaja salvo cortando y vendiendo madera de vez en cuando. Muy pobres	Afirma que las decisiones educativas las toma su hermana	Chica 2 Los cuatro que no viven con ella están en Kumasi en casa de su madre.	No sabe en qué curso están. No pagan matrícula pero sí otros gastos	que los que ya están terminen. La escuela le ayudará a disciplinarse.
EG24. Ayensuakokoa. Madre de 8 hijas y 1 hijo. Como su madre sólo la tuvo a ella así ha extendido la familia. Separada y vuelta a casar. 50 años. Vive con su madre y tres de sus hijos. No acabó la primaria. Trabaja en la granja.	Vive con su hijo de 14 y dos hijas de 18 y 13. El resto de hijas se casó y viven en Kumasi. La mayor de sus hijas tiene 32 años. Los tres que viven con ella son los menores.	Escolarización: Ninguna de las hijas mayores acabó la primaria. Problemas económicos dice la madre. Ella decide y decidía. Chica 18 no va a la escuela Chico 14 5P Chica 13 no va a la escuela	Las dos chicas nunca han ido a la escuela. No tenían dinero. El chico va porque es listo. A las chicas les gustaría aprender peluquería. El chico ha tenido dificultades para continuar.	No da razones para explicar que sus hijas no hayan ido a la escuela. No cree que lo necesiten para su trabajo, pero si ellas quisieran ir y se lo dicen van a ir. Lo mejor de la escuela es que aprendan inglés. Quiere que su hijo continúe hasta JSS o SSS.
EG25. Ayensuafufua. Casa matrilineal asante. La madre entrevistada vive con sus hermanos, hermanas e hijos. 50 años, se casó, enviudó y se ha vuelto a casar. Todos sus hijos son del primer marido. Trabaja en la granja y vendiendo caña de azúcar. Tiene estudios de primaria.	Vive con 25-30 personas. El jefe es su hermano mayor. Dice que su marido también vive con ellos. Son varios núcleos independientes. Sólo deciden juntos cuando hay que hacer alguna obra en la casa. De temas escolares cada uno decide. Dice que cuando una mujer cocina lo hace para todos los chicos de la casa.	7 hijos y una nieta de la que cuida desde hace poco. El mayor tiene 31 y el más pequeño -¿su nieta?- tiene 8. Todos sus hijos viven con ella. 3 trabajan, no acabaron la primaria –por problemas y porque ellos mismos no iban- y 5 van a la escuela. Chico 24, SSS Chico 18, 6P Chica 14, 6P Chico 11 2P Chica 8, 1P	La escolarización ha sido problemática y los retrasos son considerables. El mayor va a la escuela porque un filántropo les ayuda. A veces estaban tan mal que no tenían ni zapatos para ir a la escuela y por eso lo dejaban un tiempo. Una chica de 14 años ha empezado hace poco a vender pan y así ganan algo, pero sigue yendo a la escuela	La madre toma todas las decisiones. Le gustaría que todos acabaran la secundaria superior y que algunos continuaran estudiando y otros empezaran un aprendizaje, pero dependerá de sus hijos y de los resultados que obtengan. Van a ser los hijos quienes decidan.

EG26. Ayensuakokoa. Zona rural. Escuela primaria pública y una de una ong para huérfanos. Casi todos los niños del pueblo van a la escuela. Entrevistamos al padre de una familia con todos sus hijos escolarizados. Tiene 48 años. Trabaja de guardia de seguridad y en una granja suya. Estudió hasta secundaria. Su mujer tiene 48 no fue a la escuela.	Tiene 9 hijos de entre 26 y unos pocos años. Vive con su mujer que no aparece. La casa no es suya, sino que la cuida y vive otra familia con ellos. La primera de sus hijas no vive con ellos. No acabó la primaria porque la confiaron y los que la adoptaron no la escolarizaron. El séptimo hijo vive con otras personas también.	Chica, 26, sin estudios primarios. Chico, 22, SSS acabada. Chico 20, JSS2 17 años, JSS3 15 años, JSS1 Chica 10 años, 3P 6 años, KG Por los años han tenido una escolarización con alguna dificultad y retraso pero continúan. El mayor acabó la secundaria pero no pueden pagar la universidad y ayuda en la granja.	El padre es quien toma las responsabilidades y las decisiones. Su hijo mayor debe asumir el papel más importante porque le ha ayudado con sus estudios. Cuando pueda quiere que estudie en una escuela de maestros. Esta es la pauta que sigue ayudar a los mayores cuando pueda y que luego le ayuden. Dice que es mejor ayudar a los mayores pero no admite que los otros vayan mal. Todo depende de los resultados.	La educación es lo más importante para encontrar un trabajo, pero también para cruzar una calle o escribir una carta. El nivel mínimo adecuado es el de una escuela de magisterio. Pero no se va a la escuela sólo para trabajar. Todos los hijos tienen que ir a la escuela. Los que han ido a la escuela son un modelo para los otros jóvenes.
EG27. Ayensuakokoa. Madre de familia viuda desde hace 6 años aunque luego diga que tiene hijos con edades menores, pero que su marido era el padre de todos sus hijos. 40 años. No fue a la escuela. Trabaja en la granja, preparando comida o vendiendo leña	Vive en una casa alquilada. Tiene 10 hijos que viven con ella y el hijo de una hermana suya que a todos los efectos es uno más.	11 hijos. 5 chicas y 6 hijos. La hija mayor tiene 25 años y los menores entre 2 y 4. Estos tres no van aún a la escuela. Del resto los dos mayores llegaron a JSS y los otros van a la escuela primaria o a primero de secundaria.	La escolarización es lo único que puede permitir encontrar un trabajo en Ghana, pero sabe que no puede financiar la educación superior de ninguno de sus hijos, pero al menos deben aprender a leer.	Gracias a la escuela gratuita ha podido enviar a tres de sus hijos a la escuela.

EG28. Wenchi-Mampong. Aldea alejada de núcleos urbanos. Hay una escuela pública. A veces el director se emborracha y los profesores no van. Madre de una familia con 10 hijos. 36 años, sólo fue un año a la escuela. Agricultura de subsistencia y de cacao. Marido de más edad y que también trabaja en la granja.	Vive en una casa asante con sus hermanos y hermanas. Su marido también vive ahí porque es del sur del país. Son unas veinte personas, pero cada núcleo es independiente, cocina lo suyo tiene su trozo de tierra y se ocupa de temas educativos. Tuvo diez hijos porque su madre sólo la tuvo a ella.	10 hijos, 4 chicas y 6 chicos. Los mayores tienen 17 y 16 años. Dos chicos que han ido hasta JSS, pero no se presentaron a los exámenes. El resto está entre primaria y preescolar. No sabe decirlo exactamente. Han ido a la escuela del pueblo. Esta muy descontenta con la escuela pero no hay nada más. En casa no pueden estudiar no tienen material y han de escribir en el suelo.	La JSS o escuela básica no sirve para encontrar trabajo. Ha de ser algo más. La opción es un aprendizaje pero hay que poder pagarlo. Un chico de 14 años camina 3 horas al día para ir a otra escuela porque es mejor que la del pueblo. Iba a 6P pero en la nueva escuela lo han puesto en 4P. Hace esto porque es listo y cree que cuidará de ellos. No sabe si con el resto hará lo mismo.	Que sus hijos vayan a la escuela en parte compensa que ella no pudiera ir. La educación permite una vida significativa y un buen trabajo como profesores o políticos y no continuar en la granja. El nivel mínimo es el JSS. Lo ideal es continuar o un aprendizaje y ayudar al mayor para que este luego ayude pero no siempre es posible. O bien ayudaría al que tuviera mejores resultados.
EG29. Maase-Offinso. Entorno urbano. Madre viuda de 54 años. Sin estudios. Trabaja en su granja y realiza algún que otro trabajo casual.	Vive en una casa asante matrilineal con sus hermanas, hermanos y familiares. Cada núcleo se ocupa de sus cosas. Ella decide con la ayuda de sus hermano	8 hijos, 6 chicas y 2 chicos de entre 30 y 13 años. 7 siguen estudiando. La chica mayor vende plantén. Otro está en el seminario, otro aprende panadería; otro estudia en un politécnico y el resto está entre la secundaria y la primaria. Van a escuelas públicas y a privadas católicas, de las que reciben cierta ayuda	No tiene objetivos: sólo apoyar hasta que lleguen al nivel más alto si es que tienen buenos resultados. La gratuidad de la escuela sólo ha ayudado un poco.	Los estudios van a permitirles tener un trabajo y será la herencia de la madre porque ya no hay tanta tierra para repartir entre los hijos. La opción preferida es la de la vía académica antes que un aprendizaje.

CUADRO 2. ENTREVISTAS DE FAMILIAS EWE (TOGO)

ET1. Lomé. Familia nuclear. Tanto el padre como la madre venidos de un pueblo. Habla sólo el padre. Casa alquilada con dos habitaciones. Padre, 38 años. Estudios básicos. Soldador y taxista Madre poco más de 30. No acabó la primaria. No trabaja.	Dos de sus hijos viven con otros parientes. El padre además tuvo otro hijo. Hogar basado en el matrimonio. No dependen de nadie, sólo de vez en cuando se pide ayuda y consejo a los hermanos mayores del padre. Le recriminan que ha tenido demasiados hijos y que no pueda educarlos.	5 hijos Chico 17 cinquième Chico 15 cinquième Chico 12 CE2 Chica 10 CP2 Chico 6 CP1 Van con un poco de retraso y han tenido algunas dificultades para pagar las matrículas lo que hace que hayan estado épocas sin ir a la escuela.	Los que están en primaria van a una escuela privada. El primero va a una pública. Los planes son que lleguen hasta el nivel que ellos quieren. El mínimo debería ser el bachillerato, es el que da alguna opción de encontrar trabajo bueno. Con los otros niveles, poco se hace.	El padre toma las decisiones finales, aunque la madre participa un poco. Respecto de los confiados, deciden junto a los otros familiares. Son los otros los que pagan la escolarización. La escuela es la forma de ver la luz y nadie puede ganarse la vida sin un mínimo de escuela. No hay elección entre los hijos de momento
ET2. Dodji-Badja. Pueblo no muy lejos de Lomé formado por varios núcleos. Hay una escuela primaria pública, una católica y una del primer ciclo de secundaria. Entrevistamos al padre de una familia. 43 años. Estudios básicos. Agricultor y licorero. Madre 43 años no acabó la primaria	Las casas ewe donde viven varias familias están formadas por distintas casas pequeñas que son habitaciones de un núcleo o familia o de alguno de sus miembros. En esta casa vive el entrevistado con algunos de sus hijos su mujer y un tío suyo con su familia. Son casas u hogares basados en el linaje. Pero en casi todo son independientes. Hay un jefe del linaje, pero no vive ahí.	7 hijos Chico 21 primaria/ albañil Chica 18 primaria lo dejó por embarazo Chica 15 Esté en quatrième Chica 12 no acabó la primaria/ Chica 9 primaria Chico 6 primaria Chico 4 preescolar La chica de 12 años y el chico de 4 viven en Lomé con un hermano del padre. La de 12 años aprende peluquería.	Los de primaria van ala escuela católica. Los de secundaria al público. El chico de 21 lo dejó porque no iba bien y la de 12 también dijo que no quería. Quien decidió fue su hermano. El padre suele tomar las decisiones consultando al hermano mayor. Los que van a la escuela van más o menos bien, sin muchas interrupciones.	Hace planes, pero no se cumplen. Lo ideal seria que llegaran a la universidad y se hicieran funcionarios. El nivel mínimo ha de ser la educación básica y luego continuar o un aprendizaje, que quizás es más factible. Los que van mejor serán los que continuarán. La escuela sirve para un trabajo pero también para civilizarse y evolucionar

ET3. Dodji-Badja. Hombre de 68 años. Sin estudios. Agricultor. Muy pobres	Vive en una casa de varias piezas a las afueras del pueblo. Uno de sus hijos vive con su familia en otra de las piezas de la casa. Él entrevistado vive con su mujer y su hijo de 18 años.	Tiene 10 hijos. El mayor, 45 años y el menor 18. Todos fueron a la escuela pero sólo dos acabaron la educación básica, el resto lo dejó sin la primaria, pero hablan inglés y francés.	Su hijo de 18 va a la escuela secundaria, lleva retraso, pero no sabe lo que va a pasar, dependerá de los recursos que tenga.	La escuela es fundamental porque enseña las cosas de la vida. Hay una nueva civilización y sus normas se aprenden en la escuela. Así no hay que preguntar a nadie.
ET4. Dodji-Badja. Entrevista con uno de los hijos del anterior entrevistado. 27 años es uno de los dos hijos que acabó la básica. Habla francés. Trabaja de agricultor, albañil y fotógrafo. Mujer, 23 años, no acabó la primaria.	Viven en una habitación de una de las piezas que forma la casa familiar Tienen dos hijas de 8 y 3 años. Les gustaría tener 4 hijos pero no tienen medios y sería una penalidad. Muy pobres.	La hija pequeña no va a la escuela. La mayor vive con una hermana del padre suya en Ghana. Está en segundo de primaria, el curso correspondiente. La escolarización la financia su hermana y él ayuda en lo que puede.	Tiene planes para su hija que está estudiando. Cuando acabe la escuela básica en Ghana volverá a Togo para aprender francés y acabar el bachillerato que es el nivel mínimo. Si luego puede ir a la universidad mejor o un oficio.	Le gustaría que fuera matrona, porque son mujeres valientes y ayudan a la gente. La escuela servirá para conducirse por el mundo, encontrarán un trabajo y les ayudarán en el futuro. Hay otros medios, pero la escuela es el mejor.
ET5. Dodji-Badja. Familia que vive aislada, muy a las afueras del pueblo. El padre tiene 50 años. Dice que la madre tiene 30 y que llevan casados 22 años. No fueron a la escuela. Agricultores, pero el padre hacía de albañil	Es una casa paupérrima, de cañas. Hace un año vinieron aquí porque un tío de su mujer les dejó un trozo de tierra para cultivar. Han tenido 7 hijos, pero dos murieron. Uno de sus hijos está en Ghana. No va a la escuela.	5 Hijos: Chico 16 Chico 13 Chica 10 Chico 3 Chica 1 y medio Ninguno de ellos va a la escuela. En el pueblo los dos primeros fueron unos años. El resto nunca	El hijo mayor va a volver antes del curso que viene y los tres primeros hijos empezarán a ir a la escuela. Está lejos y así irán juntos. Está ahorrando. El objetivo es que aprendan francés y empiecen un aprendizaje. Sin francés no se puede hacer nada.	No hay que fiarse de la familia, pueden darte malos consejos y perjudicarte. Pese a lo que tiene pensado dice que con la escuela pueden ser funcionarios y ayudarlos cuando sean mayores. Compensa que ellos no pudieran ir a la escuela.

ET6. Dodji-Badja. Padre de familia que vive con su mujer, un hijo y 4 nietos. 63 años. Agricultor	Casa con varias habitaciones. Son 7 personas, pero un solo núcleo con miembros de varias familias. Fueron los padres quienes decidieran	Tuvo 8 hijos, ya mayores. Fueron a la escuela pero ninguno acabó la primaria o la básica. El único hijo que vive con él tiene 16 años y está en secundaria. Sus nietos tienen entre 14 y 6 años, no lo sabe muy bien. Van todos a la escuela primaria, el de 14 está a punto de acabarla.	Cuida de todos los menores que hay ahí. Van a acabar la educación básica y luego ya decidirán. Para su hijo mayor, una vez que acabe la básica dice que se irá con sus hermanos a Lomé a hacer el bachillerato. Así se compensará el que ahora cuide a sus hijos.	
ET7. Dodji. Badja. Padre de una familia que vive en una casa con otros núcleos. 60 años. No fue a la escuela. Agricultor. No dice nada de su mujer.	Ha estado casado con otras tres mujeres y ha tenido 11 hijos pero ahora sólo es responsable de 5.	Sus hijos son 2 chicas y 3 chicos, de entre 17 y 10 años. 4 van a la escuela primaria o secundaria, con un poco de retraso. La chica de 11 años iba a primaria pero lo dejó para empezar un aprendizaje. Dice que no tenían medios para que continuara y luego dice que fue ella quien lo decidió.	No tienen planes escolares. Su única preocupación es que no tiene medios y quiere que lleguen lo más lejos posible. El nivel mínimo debería ser el básico pero no encuentras trabajo con ello es necesario un aprendizaje o continuar. Es mejor la vía académica. Con el bachillerato hay posibilidades.	Lo que sí sabe es que todos deben tener el mismo nivel porque sino habría celos entre sus hijos. No puede apoyar a ninguno en concreto. La escuela es el único modo de conocimiento posible. Se aprenden las cosas nuevas del mundo. Compensarán que ellos no fueron y les cuidarán cuando sean mayores.
ET8. Dodji. Padre de una familia. Viven con su mujer y sus 6 hijos. 32 años. No acabó la primaria. Agricultor	Nos muestra su casa desde lejos. Vive con otros familiares pero cada uno es independiente.	6 hijos Chico 15 primaria Chico 13 primaria Chico 10 primaria Chica 8no va	Los otros van a empezar cuando puedan. No tiene ningún plan escolar, dependiendo de los medios seguirán o no. El ideal es el	Las razones para ir a la escuela son prácticamente las mismas que la entrevista anterior. Gracias a la educación sobre todo si

		Chico 6 no va Chica 4 no va Su hijo mayor tuvo una enfermedad y por eso va retrasado. Los otros han tenido problemas porque no ha pagado las matrículas.	BAC para todos, pero si no un aprendizaje. Si alguno fuera muy bien los otros sí dejarían la escuela para que los otros pudieran continuar.	obtienen el bachillerato, sus hijos serán libres.
ET9. Lomé. Padre de una familia con una hija de 9 años. Padre 30 años, licenciado en Economía. Trabaja como profesor en una escuela y da clases de repaso. Su mujer 27 años es peluquera. No acabó la escolarización básica.	Vive en la misma casa que su padre y su madre; un hermano de su padre, su mujer dos hijos propios y dos hijos confiados que vinieron del pueblo. Las hermanas del entrevistado se casaron y se marcharon de casa. Les gustaría tener su propia casa pero no pueden. Cada familia es independiente, salvo por algún problema financiero.	Hijos o niños presentes: Hermano del padre Chico 11 años Cinquieme Chica 3 y medio Entrevistado Chica 9 años ¿Sixième? Confiados Chicos de 10 años Sixième No coinciden las edades con los cursos van muy adelantados. Van a una escuela de secundaria pública	Como el entrevistado es el que más ha estudiado él decide un poco sobre la escolarización de los niños de la casa. Financieramente cada uno se ocupa de sus hijos pero todos ayudan a los confiados. De su hija quiere que siga estudiando hasta la universidad. Si es inteligente él se sacrificar.	De los otros chicos mira el nivel: hay dos que no van muy bien, de momento van a continuar pero en el futuro no lo saben. Van a empujarlos a que continúen. Uno de los adoptados va muy bien y creen que llegará al liceo, pero depende de los resultados. La escuela da libertad y más posibilidades de un trabajo.
ET10. Lomé. Familia nuclear. Un padre, una madre y tres hijos, dos biológicos y una confiada. Hablamos con la madre, 37 años, costurera. Acabó la primaria. Marido, 49 conductor de una camioneta taxi. Fue a la escuela.	Viven en una habitación o dos alquiladas en una casa con varios inquilinos. Se han cambiado de casa varias veces. La hija confiada es una hermana de la madre. Su hijo vivió con una abuela pero no lo cuidaba bien.	3 hijos Chico 8 2P Chica confiada 8, 3P Chica 1 año El chico ha repetido un curso. Como se han cambiado de casa han cambiado de escuelas. Van a una privada.	La educación va a permitir a sus hijos ser los cuadros del mañana. Para eso han de llegar a la universidad o han de tener como mínimo el bachillerato, aunque con un aprendizaje también puede ir bien.	Todo dependerá de los medios pero quizás se ayudará al que vaya mejor.

ET11. Familia compuesta por una madre y abuela y su hija, un hijo de esta y una hija de otra hermana. Entrevistamos a la madre, 31 años, no acabó la primaria. Preparan unas pastas y las venden en la calle.	Viven cuatro personas en una habitación de una casa que alquila habitaciones, pero están separadas de las otras familias. El padre del niño murió hace unos años. La familia del padre quiere que el hijo vaya a vivir con ellos. La chica confiada lo es porque su madre se fue con su segundo marido a Ghana.	Chico 8 años 2P Chica 5 años 2P Están en el mismo curso. El chico empezó tarde y ha repetido un curso. Van a la escuela pública, que está lejos, pero no pueden pagar una privada. A veces el maestro no se presenta y no aprenden nada.	No tiene planes para la escolarización de sus hijos, sólo quiere que su hijo continúe. Luego supimos que quiere demostrar a la familia del padre que es capaz de educar a su hijo. Se sacrificará por su hijo, La abuela dice que es tan importante el chico como la chica.	Los malos resultados del chico se explican por un hechizo, porque antes era listo. La abuela va a contrarrestarlo. La escuela sirve para compensar que la madre no pudo ir y para encontrar un trabajo porque los más respetados son los que han estudiado.
ET12 Lomé. Familia nuclear. Tienen alquiladas dos habitaciones en una casa con cerca de 9 familias. Hablamos con la madre. 38 años. Su marido 48. Ambos acabaron la primaria y empezaron secundaria, pero no acabaron. Su marido es frigorista y ella peluquera. Su situación económica es comparativamente buena.	Vive con sus cinco hijos y una aprendiz de la madre, que les ayuda con la cosas de la casa. Cuando nos dijo su nivel educativo los hijos ahí presentes se rieron porque consideraban que no habían estudiado y que de ello se podían reír.	4 hijas y 1 hijo Chica 14 Abandono por enfermedad. Acabó la primaria. Chico 9 3P Chica 8 2P Chica 3 no van Chica 1 no van Escarización más o menos estable. Los dos que van a la escuela repitieron un curso porque sus padres creían que no tenían el nivel y creen que es necesario una buena base para el futuro.	Van a dos escuelas privadas distintas. El año que viene la chica de 3 años va a empezar preescolar y los otros van a ir a una pública. Los profesores están bien formados. Tienen un profesor de repaso. Lo mejor es que lleguen a la universidad, pero como mínimo hay que tener el bachillerato, sin él no se es nada. Siempre es mejor un título académico, da más autoridad.	Los planes son que todos tengan el bachillerato. Hará los sacrificios necesarios, pero si uno o una va muy bien van a ayudarlo. En la escuela se aprende una formación para el trabajo, pero va aumentar su nivel intelectual y cambiará su modo de vida. Eso no se aprende en otros lugares. Es difícil encontrar un trabajo pero siempre habrá una oportunidad.

ET13. Lomé. Hablamos con un hombre casado con cuatro mujeres. Una de ellas murió; las otras 3 siguen ahí. Ha tenido 17 hijos, pero 5 murieron. Los vivos tienen entre 45 y 15 años. Padre tiene 75 años. No fue a la escuela. Albañil y jardinero. Las madres comercian.	Viven en una casa como las de los pueblos pero en medio de la capital: un recinto con distintas piezas y habitaciones y un patio central. Algunas están alquiladas y también viven ahí algunos nietos con sus madres porque no están bien con sus maridos. Estos nietos no van a la escuela.	De todos sus hijos, sólo dos han terminado el bachillerato. El resto lo dejó en primaria o en secundaria y algunos no han ido nunca porque en ese momento no tenían dinero. El menor o va a la escuela porque está enfermo. Dos de sus hijos de veinte años están estudiando para acabar un bachillerato técnico.	Los hermanos de distintas madres conviven en las mismas habitaciones. Las decisiones educativas por ejemplo las toman o tomaban el padre con cada una de las madres. Son como tres hogares distintos. Todas las decisiones han dependido de los resultados y de los medios que tenían en ese momento	Los que no iban bien aprendían un oficio o buscaban un trabajo. Se ha apoyado a los que iban mejor en la escuela. A los que han acabado el bachillerato les ha ido bien. Uno vive en Francia. La escuela sirve como formación, para conocer el mundo y arreglárselas.
ET14. Lomé. Madre viuda desde hace más de 10 años. No fue a la escuela. Viven en la misma casa con algunos de sus hijos. Se dedica al comercio. Tiene una pequeña pensión de viudedad	Tuvo 7 hijos, 5 chicas y 2 chicos. Dos están casadas. Una de sus hijas, de 13, vive con una hermana casada, porque va muy mal en la escuela. Otra vivía en Ghana pero ha vuelto porque no podían pagar las matrículas de la escuela. Hay dos personas confiadas, de 31 y 9 años.	7 hijos Chica 30 acabó la básica Chica 26 acabó la básica y un poco más Chico 24 Formación técnica superior. Chica 18 Bachillerato pero lo ha dejado. Ghana Chica 16 Estudia secundaria Chica 13 Primaria Chico 13 Secundaria	Van a distintas escuelas privadas, porque ahí pueden pagar a lo largo del año. A veces se han quedado en casa porque no pueden pagar las matrículas. Todo va a depender de los resultados que obtengan. El nivel mínimo sería el bachillerato, pero si no van bien empezarán un aprendizaje.	Sólo sabe que prefiere la escolarización de los chicos. Sus propios hijos decidirán lo que van a estudiar. Con los estudios van a tener un trabajo y cuidarán de ella. El ideal es el trabajo de funcionario, porque no te endeudas como en un mercado: tienes tu salario a fin de mes.
ET15. Lomé. Familia nuclear de una de las hijas casadas de la entrevista anterior. Casa propia para una sola familia. Están presentes el marido y la mujer pero sólo	Son 8 personas en el hogar. El padre y la madre, 4 hijos, una hermana de la madre y una asistente. La hermana de la madre adoptada es la que iba mal	4 hijos Chica, 9 primaria Chico 8 primaria Chico 5 primaria Chica 3 no va	Parece que es el padre, porque tiene más estudios, quien toma las decisiones educativas. Irán avanzando poco a poco hasta obtener el bachillerato,	Con la educación superior no siempre encuentras el trabajo que quieres pero hay más posibilidades, aunque sea más difícil. Antes no era necesario ir a la

habla el marido. Tiene 38 años. Licenciado en tecnología. Profesor en un liceo profesional público. Madre, 29 años, no acabó la básica (contradicción con lo que no s dijo la madre) y es comerciante. Seguridad del salario. Ayuda a familiares.	en la escuela y no era muy seria. Creen que ahora ya es un poco más seria y está estudiando. Tiene 14 años, está en el último curso de primaria. La escolarización depende de ellos y de su madre.	El hijo mayor ha repetido un curso porque el padre creía que no tenía un buen nivel y que es mejor repetir ahora. Van a una escuela privada pero la secundaria la harán en un privado	está seguro y luego se decidirán por unos estudios, siempre mejor en la universidad o en liceos técnicos que un aprendizaje. No hay que distinguir entre los hijos, pero si uno va muy bien o hay que elegir sería el mayor.	escuela porque había tierras pro ahora es imprescindible. Da apertura de miras. No hay otro lugar donde aprenderlo.
---	--	---	--	---

ET16. Lomé. Entrevista muy rápida y un poco complicada con una familia nuclear. Padre 44 años, herrero, pocos estudios. Madre 39, vendedora en el mercado. Pocos estudios. Tienen 6 hijos.	Viven en una casa a medio construir. Tiene do pisos pero sólo viven en un parte de unos 25 metros cuadrados.	Chico 20, aprendiz de soldador Chico 17, aprendiz de mecánico Chico 15, en secundaria Chico 12 primaria Chico 9 primaria Chica 1 año y medio Los que están como aprendices uno no acabó la primaria y el otro no acabó la básica. Decían que no eran inteligentes.	Van a una escuela privada. Han tenido algunos problemas con el pago de las matrículas, han repetido algún curso. Al padre no le interesa la escuela. Se puede encontrar un trabajo sin escuela. Además sólo se consiguen trabajos de blanco, en un bando o de profesor. Transmitió eso a sus primeros hijos.	La madre en cambio es la que impulsa la escolarización. El padre les da algo de dinero porque no quiere que vayan a una pública. La madre piensa que es la mejor forma de dar una oportunidad a cada hijo. El de 15 años va muy bien en la escuela y es la esperanza de su familia.

ET17. Entrevista muy breve casi un encuentro pero es interesante. Familia nuclear. Marido y mujer de poco más de 30 años. Enfermeros en un hospital público. Buena situación económica.	Acaban de alquilar un casa y van abrir una consulta de ecografías. Tienen un hijo de 3 años y viven con ellos dos hijas de una prima de su mujer. Ayudan a la madre en las cosas de la casa	Hijo de 3 años Las chicas tienen 13 y 8 años. Han tenido algunos problemas de escolarización de cuando vivían con su madre la mayor ha repetido algún curso.	La pequeña irá a una escuela privada y la mayor a una pública. Son los adoptantes quienes deciden sobre su escolarización. Estarán con ellos posiblemente hasta que acaben la básica pero no lo saben.	En cuanto a sus hijos biológicos quieren tener 3. La educación es fundamental y ya han empezado a ahorrar.
---	---	---	--	--

BIBLIOGRAFÍA

- Abdi, A. A. y Cleghorn, A. (eds., 2005): *Issues in African Education. Sociological perspectives*, Nueva York, Palgrave MacMillan.
- ADEA (1996): *Formulating Education Policy: lessons and experiences from Sub-Saharan Africa*, París, Association for the development of African Education.
- Adick, Christel (1993): *El enfoque de sistemas mundiales en educación comparada*, en Pedró, F. y Schriewer, J. (eds.), *Manual de Educación Comparada, Volumen II*, Barcelona, Editorial PPU.
- África Internacional (1995): *La mujer en el África Subsahariana*, nº 18.
- *Africa South of the Sahara 2008 (Regional Surveys of the World)*, Londres, Routledge.
- Afrique contemporaine (1994): *Número special: Crises de l'éducation en Afrique*, nº 172.
- Ainsworth, M. y Filmer, D. (2006): "Inequalities in Children's Schooling: AIDS, Orphanhood, Poverty, and Gender", *World Development*, vol. 34, nº 6, pp. 1099-1128.
- Aixelà, Y. (2005): "Parentesco y género en el África subsahariana. La categorización sexual de los grupos matrilineales", *Studia Africana*, nº 16, pp. 80-89.
- Akyeampong, K. et al. (2007): *Acces to Basic Education in Ghana: The Evidence and the issues*, CREATE Country Analitic Report, Brighton y Winneba, Centre for International Education- University of Sussex y University of Education.
- Al-Samarrai, S. y Bennell, P. (2003): *Where has all education gone in Africa?*, Brighton, Institute of Development Studies-University of Sussex.
- Amselle, J.-L. y M'Bokolo, E. (dirs.) (1985): *Au coeur de l'ethnie: Ethnies, tribalisme et État en Afrique*, París, La Découverte.
- Anderson-Levitt, K. M. (edi.), (2003): *Local meanings, global schooling. Anthropology and world culture theory*, Nueva York, Palgrave-MacMillan.
- Anderson Levitt, K. M. (2003): *A world culture of schooling?*, pp. 1-26 en Anderson-Levitt, K. M. (edi.): *Local meanings, global schooling. Anthropology and world culture theory*, Nueva York, Palgrave-MacMillan.
- Appiah, K. A. (1992): *In my father's house. Africa in the Philosophy of Culture*, Nueva York, Oxford University Press.
- Appiah-Kubi, K. (2003): *Education inequality in Ghana*, MIMAP Ghana Research Report, nº 1.
- Appleton, S., Hoddinot, J. y Mackinnon, J. (1996): "Education and Health in Sub-Saharan Africa", *Journal of International Development*, Vol. 8, nº 3, pp. 307- 339.
- Archer, M. (1981): "Los sistemas de educación", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, vol. 33, nº 2, pp. 285-310.
- Archer, M., (ed.) (1982): *The sociology of educational expansion. Take-off, growth and inflation in educational systems*, Sage, Londres.
- Archer, M. (1984): *Social origins of educational systems*, Londres, Sage.

- Avotri, R. et al. (2000): *Gender and primary schooling in Ghana*, Brighton, FAWE e Institute of Development Studies.
- Aweda, D. A., Odatola, T. O. y Oloruntimehin, O. (1983): *Man and society in Africa*, Londres y Lagos, Longman.
- Badian, S. (1963): *Sous l'orage*, París, Présence Africaine.
- Banque Mondiale (1988): *L'éducation en Afrique Subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, Washington, Banque Mondiale.
- Banque Mondiale (1996): *Togo. Révue des politiques de développement. Mieux gérer la volatilité de l'économie pour relancer la croissance*, Lomé, Banque Mondiale.
- Banque Mondiale y Direction Generale de la Politique Educative (1996): *Les Écoles d'initiative locale au Togo*, Lomé, Banque Mondiale y DGPE.
- Barro, R. J. (2009): *Education and Economic Growth*, París, OCDE.
- Barro, R. J. y Lee, J.-W. (2001): "International data on educational attainment: updates and implications", *Oxford Economic Papers*, nº3, pp. 541-563.
- Bass, L. E. (2004): *Child labour in Sub-saharan Africa*, Lynne Rienner Publishers, Boulder-Londres.
- Baumann, H y Westermann, D. (1957): *Les peuples et les civilisations de l'Afrique, suivi de Les langues et l'éducation*, París, Payot.
- Benavot, A. (1989): "Education, gender and economic development: a cross-national study", *Sociology of Education*, Vol. 62, pp. 14-32.
- Benavot, A. y Riddle, P. (1988): "The expansion of primary education, 1870-1940: trends and issues", *Sociology of Education*, Vol. 61, pp. 191-10.
- Benavot, A., Cha, Y., Kamens, D. H., Meyer, J. y Wong S. (1992): *School Knowledge for the Masses*, Washington, The Falmer Press.
- Benedict, R. (2006): *El crisantemo y la espada*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bennell, P. (1996): "Rates of Return to Education: Does the Conventional Pattern Prevail in sub-Saharan Africa?" *World Development*, Vol. 24, nº 1, pp. 183-199.
- Bennell, P. (2002): "Hitting the target: Doubling Primary School Enrollments in Sub-Saharan Africa by 2015", *World Development*, Vol. 30, nº 7, pp. 1179-1194.
- Bernard, J.-M. (2003): *Éléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone: Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN*, Documento de trabajo para la Biennale de ADEA.
- Bhalotra, S. y Heady, C. (2001): *Child farm labour: the wealth paradox*, Social Protection Discusión Paper 0125, Washington, World Bank.
- Bianchini, P. (1997): *Crises de la scolarisation, mouvements sociaux et réformes des systèmes d'enseignement en Afrique Noire: le cas du Senegal et du Burkina Faso (1966-1995)*, Tesis doctoral, 2 tomos, Université de Paris VII-Denis Diderot.

- Bidaurratzaga, E. (2007): *Desarrollo humano en África subsahariana: evolución y perspectivas de la educación y la salud*, en Oya, C. y Santamaría, A. (eds.): *Economía política del desarrollo en África*, Tres Cantos, Akal, pp. 55-83.
- Bifani-Richard, P. (1995): "La situación actual", *África Internacional*, nº 18, pp.
- Blakemore, K. y Cooksey, B. (1980): *A sociology of education for Africa*, Londres, George Allen and Unwin.
- Blaug, M. (1982): *Introducción a la economía de la educación*, Aguilar, México D.F.
- Bray, M., Clarke, P. B. y Stephens, D. (1986): *Education and society in Africa*, Londres, Edward Arnold Publishers.
- Bloch, M. et al. (eds.), (1998): *Women and education in Sub-Saharan Africa. Power, opportunities and constraints*, Boulder y Londres, Lynne Rienner Publishers.
- Bloch, M. y Vavrus F. (1998): *Gender and educational Research. Policy and practice in Sub-Saharan Africa: theoretical and empirical problems and prospects*, en Bloch, M. et al. (eds.): *Women and education in Sub-Saharan Africa. Power, opportunities and constraints*, Boulder y Londres, Lynne Rienner Publishers, pp. 1-24.
- Bloch, M. y Sperber, D. (2002): "Kinship and evolved psychological dispositions: The Mother's Brother Controversy reconsidered", *Current Anthropology*, vol. 43, nº 5, pp. 723-748.
- Boli, J., Ramirez, F. O., y Meyer, J. W. (1985): "Explaining the origins and expansion of mass education", *Comparative Education Review*, Vol. 29, nº2, pp. 170-
- Boli, J. y Ramírez, F. (1987): "The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization", *Sociology of Education* Vol. 60, pp. 2-17.
- Bommier, A. y Lambert S. (2000): "Education Demand and Age at School Enrolment in Tanzania", *The Journal of Human Resources*, vol. 35, nº1, pp. 177-203.
- Bommier, A. y Shapiro, D. (2001): *Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation*, pp. 49-62, en Pilon, M. y Yaro, Y. (dirs.): *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspective de recherche*, París, Union pour l'étude de la population africaines (UEPA)-Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique.
- Bonini, N. (1995): "Parcours scolaires tanzaniens: l'exemple des pasteurs maasai", *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, nº3, pp. 577-594.
- Bonte, P. e Itzard, M. (eds.) (1996): *Diccionario Akal de Etnología y Antropología*, Torrejón de Ardoz, Akal.
- Bowman, M. J. (1984): "An integrated framework for analysis of the spread of schooling in less developed countries", *Comparative Education Review*, Vol. 28, nº 4, pp. 563-583.
- Bowman, M. J. y Anderson, C. A. (1963): *Concerning the role of education in development*, en Geertz, C., (ed.): *The quest for modernity in Asia and Africa*, Nueva York, Free Press.
- Boyle, P. M. (1999): *Class formation and Civil Society: the politics of Education in Africa*, Aldershot-Hants, Ashgate Publishing.

- Brelet, C. (2000): *Les femmes, l'éducation et l'eau en Afrique*, Paris, UNESCO.
- Brock-Utne, B. (2000): *Whose Education for all? The recolonization of the African mind*, Nueva York, Falmer Press.
- Bruns, B., Mingat, A. y Rakotomalala, R. (2003): *Achieving Universal primary education by 2015. A chance for every child*, Washington World Bank.
- Buchmann, C. (2000): "Family Structure, Parental Perceptions, and Child Labor in Kenya: What Factors Determine Who Is Enrolled in School?" *Social Forces*, vol. 78, nº 4, pp. 1349-1379.
- Buchmman, C. y Hannum, E. (2001): "Education and stratification in developing countries: a review of theories and research", *Annual Review of Sociology*, nº 27, pp. 77-102.
- Buchmann, C. y Dalton, B. (2002): "Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context", *Sociology of Education*, Vol. 75, pp. 99-122.
- Buvinic, M. (2007): *Estrategias rentables*, La Vanguardia, 21 de agosto de 2007.
- Cahiers des Sciences humaines (1995): *Les strategies éducatives en Afrique subsaharienne*, Vol. 31, nº 3.
- Calhoum, C.; Keller, J. y Ligth, D. (2000): *Sociología*, Madrid, McGraw Hill.
- Campion-Vincent, V. (1970): "Système d'enseignement et mobilité sociale au Senegal", *Revue Française de Sociologie*, vol. 11, nº 2, pp.
- Campos, A. (2006) en *África en el horizonte. Introducción a la realidad económica del África Subsahariana*, de Echart, E. y Santamaría, A. (coord.), Madrid, IUDC y Libros de la Catarata.
- Carabaña, J. (1993): *Educación y estrategias familiares de reproducción*, pp. 37-47, en Garrido, L. y Gil, E.: *Estrategias familiares*, Madrid, Alianza Editorial.
- Carabaña, J (2007): "El desarrollo del Bachillerato durante el franquismo", pp. 595-628, en VV. AA., *Lo que hacen los sociólogos*, Madrid, CIS.
- Chapman, D. et al. (2002): "Do communities know best? Testing a premise of educational decentralization: community members' perception of their local schools in Ghana", *International Journal of Educational Development*, nº 22, pp. 181-189.
- Chazan N., Lewis y Mortimer (1999): *Politics and society in contemporary Africa*, Lynne Rienner Publishers, Boulder, Colorado.
- Chrétien, J.-P. y Prunier, G. (eds.), (1989): *Les Ethnies ont une histoire*, Paris, Karthala- ACCT.
- Clignet, R. (1967): "Ethnicity, social differentiation, and Secondary Schooling in West Africa", *Cahiers d'Études Africaines*, vol. VII, nº, pp. 360-378.
- Clignet, R. (1994): "La demande d'éducation: aspects sociologiques", *Afrique contemporaine*, nº 172, pp. 108-118.
- Clignet, R. (1997): *Un sociologue entre Afrique et États-Unis*, Paris, Karthala-Orstom.
- Clignet, R. y Foster, P. (1966): *The fortunate few*, Evanston, Northwestern University Press.
- Coast, E., Randall, S. y Leone, T. (2008): *The Concept of the Household from Survey Design to Policy Planning*, ponencia presentada en la jornada *Defining the household: implications of household definitions*

in surveys and census, organizada por la *British Society for Population Studies*, Londres, 15 de mayo de 2008.

- Colclough, C. (1982): "The impact of primary schooling on economic development: a review of the evidence", *World Development*, vol. 10, nº3, pp. 167-185.
- Colclough, C. y Al-Samarrai, S. (2000): "Achieving Schooling for All: Budgetary Expenditures on Education in Sub-Saharan Africa and South Asia", *World Development*, Vol. 28, nº 11, pp. 1927-1944.
- Collier, P. y Gunning, J. W. (1999): "Explaining African Economic Performance", *Journal of Economic Literature*, Vol. 37, pp. 64-111.
- Cordell, D. y Piché V. (1997): *Pour une histoire de la famille en Afrique*, pp. 55-74, en Locoh, T. et al. (dir.), *Ménages et familles en Afrique: Approche des dynamiques contemporaines*, París, CEPED.
- Coulon, C. (1983): *Les musulmans et le pouvoir en Afrique noire*, París. Karthala.
- Courade, G. (dir), (2006): *L'Afrique des idées reçues*, París, Éditions Belin
- Cowan, L.; O'Connell, J y Seanlon, D.G. (Eds.) (1965): *Education and Nation-Building in Africa*, Londres, Pall Mall Pres.
- Craig, J. E. y Spear, N. (1982): *Rational actors, group processes, and the development of educational systems*, en Archer, M., (ed.) (1982): *The sociology of educational expansion. Take-off, growth and inflation in educational systems*, Sage, Londres.
- Craig, J. E. y Spear, N. (1982): *Explaining educational expansion: an agenda for historical and comparative research*, en Archer, M., (ed.) (1982): *The sociology of educational expansion. Take-off, growth and inflation in educational systems*, Sage, Londres.
- Cunningham, H. (1995): *Child labour and industrialization*, Working Conditions and Environment Department Working Paper, nº 1, OIT, Ginebra.
- Datta, A. (1984): *Education and society: A sociology of African Education*, Londres, MacMillan Publishers.
- Daun, H. (2000): "Primary education in Sub-Saharan Africa- a moral issue, an economic matter, or both?" *Comparative Education*, Vol. 36, nº 1 :37-53.
- Deliry-Antheaume, E. (1995): "L'élaboration de nouvelles politiques éducatives au Togo. Réalité ou virtualité? » *Cahiers des Sciences Humaines*, Vol. 31, nº 3, pp. 719-737.
- Delors, Jacques (ed.) (1996): *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO-Santillana, Madrid.
- Dumas, C. y Lambert, S. (2005): *Children education in Senegal: how does family background influence achievement?*
- Dumont, M. (1982): "À propos d'une expérience fétichiste de l'échec scolaire à Brazzaville", *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº43, pp. 47-57.
- Durand, M.-H. (2006): *Les enfants non scolarisés en milieu urbain: une comparaison des déterminants intra familiaux, inter familiaux et des effets de voisinage dans sept capitales ouest africaines*, DIAL- Document de Travail 2006-02, París, DIAL.
- Durkheim, Émile (1975): *Educación y Sociología*, Península, Barcelona.

- Easterly, W. (2001): *The Elusive Quest for Growth: Adventures and Misadventures of Economists in the Tropics*, MIT Press, Cambridge-Massachusetts.
- Engels, F. (1976): *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, Akal, Madrid.
- Ericsson, D. P. (1982): *The possibility of a general theory of the educational system*, en Archer, M., (ed.) (1982): *The sociology of educational expansion. Take-off, growth and inflation in educational systems*, Sage, Londres.
- Erny, P. (1987): *L'enfant et son milieu en Afrique*, L'Harmattan, París.
- Ezembé, F. (2003): *L'enfant africain et ses univers*, Karthala, París.
- Fernández Enguita, M. (1990): *La cara oculta de la escuela*, Madrid, Siglo XXI.
- Fiala, R. y Lanford, A. G. (1987): "Educational ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970", *Comparative Education Review*, Vol. 31, nº 3, pp. 315-332.
- Fiawoo, D. K. (1984): *Some reflections on Ewe social organisation*, en Medeiros, F. de, (recop.): *Peuples du Golfe du Bénin (Aja- Ewé)*, París, Karthala- Centre de Recherches Africaines.
- Filmer D. (1999): *The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth*, Policy Research Report on Gender and Development, Working Paper Series nº 5, Washington, Banco Mundial.
- Filmer, D. y Pritchett, L. (1999): "The Effect of Household Wealth on Educational Attainment: Evidence from 35 countries", *Population and Development Review*, vol. 25, nº 1, pp. 85-120.
- Fine, B. y Rose, P. (2001): *Education and the Post-Washington Consensus*, en Fine, B., Lapavistas y Pincus, J. (eds.), *Development Policy in the Twenty-First Century: Beyond the Post-Washington Consensus*, pp. 155-181, Routledge, Londres y Nueva York.
- Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid y La Coruña, Ediciones Morata y Fundación Padeia Galiza.
- Fobih, D. L., Koomson, A. K. y Godwyll, E. (1996): *The case of Ghana en ADEA, Formulating Education Policy: Lessons and experiences from Sub-Saharan Africa. Six Case Studies and Reflections from the DAE Biennial Meetings*, ADEA, París.
- Fosu, A. K. (2007): "Fiscal Allocation for Education in Sub-Saharan Africa: Implications of the External Debt Service Constraint", *World Development*, Vol. 35, nº 4, pp.702-713.
- Fortes, M. (1953): "The structure of unilineal descent groups", *American Anthropologist*, Vol. 55, pp. 25-39.
- Fortes. M. (1970): *Time and social structure: an ashanti case study*, en Fortes, M.: *Time and social structure and other essays*, Londres, The Atholone Press-University of London.
- Fortes, M (1982): *Parentesco y matrimonio entre los ashanti*, en Radcliffe-Brown, A. R. y Forde, D. (com.): *Sistemas africanos de parentesco y matrimonio*, Barcelona, Anagrama.
- Fortes, M. y Evans-Pritchard, E. E. (1978): *Introduction*, en Fortes, M. y Evans-Pritchard, E. E. (eds.) (1978): *African political systems*, Oxford University Press, Londres.
- Fortes M. y Evans-Pritchard, E. E. (eds.) (1978): *African political systems*, International African Institute y Oxford University Press, Oxford.

- Foster, P. (1965): *Education and social change in Ghana*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Foster, P. (1966): *The vocational school fallacy in development planning*, pp. 142-166, en Anderson, C. A. y Bowman, M. J. (eds.): *Education and economic development*, Londres, Frank Cass and Company Ltd.
- Foster, P. (2002): "Commentary: The vocational school fallacy revisited: education, aspiration and work in Ghana 1959-2000", *International Journal of Educational Development*, nº 22, pp. 27-28.
- Fox, R (2004): *Sistemas de parentesco y matrimonio*, Madrid, Alianza Editorial.
- Gastellu, J.-M. y Dubois, J.-L. (1997): "En économie: l'unité retrouvée, la théorie revisitée », en Locoh, T. et al. (dir.), *Ménages et familles en Afrique: Approche des dynamiques contemporaines*, París, CEPED, pp. 75- 97.
- García Garrido, J. L. (1987) : *Sistemas educativos de hoy*, Dykinson, Madrid.
- Gerard, É. (1995): "Jeux et enjeux scolaires au Mali", *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, nº3, pp. 595-615.
- Gerard, É. (1997): *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation en Afrique*, París, Karthala-Orstom.
- Gerard, É. (2001): *La demande d'éducation en Afrique: Approches sociologiques*, pp. 63-79, en Pilon, M. y Yaro, Y. (dirs.): *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectiva de recherche*, París, Union pour l'étude de la population africaines (UEPA)-Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique.
- Ghana Statistical Service (2003): *Ghana Child Labour Survey*, Ghana Statistical Service, Accra.
- Gibbons, E.; Huebler, F. y Loaiza, E. (2005): *Child Labour, Education and the principle of non-discrimination*, en Human Rights and development
- Giddens, A. (1998): *Capitalismo y la moderna teoría social*, Barcelona, Idea Books.
- Gili, A. (ed.) (2002): *Más allá del Estado. Pueblos al margen del poder*, Barcelona, Edicions Bellaterra.
- Glewwe, P. (2002): "Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socioeconomic Outcomes", *Journal of Economic Literature*, Vol. XL, pp. 436-482.
- Glewwe, P. e Ilias, N. (1996): "The determinants of school attainment in sub-saharan Africa: a case study of Ghana", *Journal of International Development*, vol. 8, nº 3, pp.
- Glewwe, P. y Jacoby, H. (1994): "Student Achievement and Schooling Choice in Low-Income Countries. Evidence from Ghana", *The Journal of Human Resources*, Vol. 29, nº 3, pp. 843-864.
- Glewwe, P. y Jacoby, H. (1995): "An economic analysis of delayed primary school enrolment in a low income country: the role of early childhood nutrition", *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 77, nº 1, pp. 156-169.
- Glick, P. y Sahn, D. E. (2000): "Schooling of girls and boys in a West African country: the effects of parental education, income and household structure", *Economics of Education Review*, nº 19, pp. 63-87.

- Goldthorpe, J. E. (1965): *Educated Africans: some conceptual and terminological problems*, pp. 372-383, en Gray, L., O'Connel, J. y Scanlon, D. G. (eds): *Education and Nation-Building in Africa*, Londres, Pall Mall Press.
- Goldthorpe, J. E. (1984): *The sociology of the Third World*, Cambridge University Press, Cambridge.
- --- (1990): *Introducción a la sociología*, Alianza, Madrid.
- Goldthorpe, J. H. (1998): "Rational action theory for sociology", *British Journal of Sociology*, vol. 49, nº 2, pp. 167-192.
- González, A. (1994): *Teorías del parentesco. Nuevas aproximaciones*, Madrid, Eudema.
- Goodale, G. (1995): "Educación y formación para las niñas en África", *África Internacional*, nº 18, pp.
- Goody, J. (1959): "The Mother's Brother and the Sister's son in West Africa", *Journal of the Royal Anthropological Institute*, pp. 61-88.
- Goody, J. (1990): *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Madrid, Alianza Editorial.
- Goody, J. y Watt, I. (1963): "The consequences of literacy", *Comparative Studies in Society and History*, vol. 5, nº 3, pp. 304-345.
- Gray, L., O'Connel, J. y Scanlon, D. G. (eds), (1965): *Education and Nation-Building in Africa*, Londres, Pall Mall Press.
- Grupo de trabajo sobre educación de niñas en África (2007): *Mapas de la educación de las niñas en el África Subsahariana*, Fundación Carolina-CeALCI, Madrid.
- Guillaume, A. et al. (1997): *La circulation des enfants en Côte D'Ivoire: solidarité familiale, scolarisation et redistribution de la main d'œuvre*, pp. 573-590, en Contamin, B. y Memel-Fotê, H. (eds.): *Le modèle ivoirien en questions*, Paris, Karthala-Orstom.
- Habermas, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, Taurus, Madrid.
- Handa, S. (2002): "Raising primary school enrolment in developing countries. The relative importance of supply and demand", *Journal of Development Economics*, nº 69, pp. 103-128.
- Hannah, Michael T., y Nielsen, François (1979): *Expansion of National Educational Systems: Test of a Population Ecology Model*, en *National development and the world system. Educational, economic and political change, 1950-1970* de Michael T. Hannah y John W. Meyer (eds.), The University of Chicago Press, Chicago.
- Hannah, M. y Meyer J. (eds.) (1979): *National development and the world system. Educational, economic and political change, 1950-1970*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Hannum, E. y Buchmann, C. (2005): "Global Educational Expansion and Socio-Economic Development: An Assessment of Findings from the Social Sciences", *World Development*, Vol. 33, nº 3, pp. 333-354.
- Hanusek, E. A. (2005): *Economic Outcomes and school quality*, IIEP Policy Series nº 4, París, IIEP-IAE.
- Harber, Clive (2002): "Education, democracy and poverty reduction in Africa", *Comparative Education*, Vol. 38, nº 3, pp.
- Harris, Judith (1999): *El mito de la educación*, Grijalbo, Barcelona.

- Heady, C. (2003): *The effect of child labour on learning achievement*, World Development, Vol. 31, nº 2, pp. 385-398.
- Heyneman, S.P. (2003): "The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000", *International Journal of Educational Development*, nº 23, pp. 315-337.
- Houweling, T. AJ (2008): *HOUSEHOLD in the Demographic and Health Surveys: Experiences from research on health inequity*, ponencia presentada en la jornada *Defining the household: implications of household definitions in surveys and census*, organizada por la *British Society for Population Studies*, Londres, 15 de mayo de 2008.
- Inkeles, A. y Sirowy, L. (1983): "Convergent and divergent trends in National Educational Systems", *Social Forces*, vol. 62, nº 2, pp. 303-333.
- Isiugo-Abanihe, U. C. (1985): "Child Fosterage in West Africa", *Population and Development Review*, Vol. 11, 1, pp. 53-73.
- Jansen, J. D. (2005): "Targeting education: The politics of performance and the prospects of 'Education for All'", *International Journal of Educational Development*, nº 25, pp. 369-380.
- Janin, P. (2006): *Les africaines sont soumises*, pp. 344-349 en, Courade, G. (dir): *L'Afrique des idées reçues*, París, Éditions Belin, París.
- Jarrowse, J. P. y Mingat, A. (1993): "Pour une politique de la qualité de l'école primaire en Afrique. Evaluation des caquis des élèves en CP et en CM au Togo", *Revue d'économie du développement*, nº 3, pp. 29-47.
- Jonckers, D. (1997): "Les enfants confiés", pp. 193-208, en Locoh, T. et al. (eds.) *Ménages et familles en Afrique*, París, CEPED.
- Jones, P. (2001): "Are educated workers really more productive?" *Journal of Development Economics*, Vol. 64, pp. 57-79.
- Kabeer N. (2000): "Inter-generational contracts, demographic transitions and the 'quantity-quality' tradeoff: parents, children and investing in the future", *Journal of International Development*, nº 12, pp. 463-482.
- Kadzaramina, E. y Rose, P. (2003): "Can free primary education meet the needs of the poor? Evidence from Malawi", *International Journal of Educational Development*, nº 23, pp. 501-516.
- Kane, E. (2004): *Girl's education in Africa. What do we know about strategies that work?*, African Region Human Development Working Paper Series, Washington, Banco Mundial.
- Kielland, A. y Tovo, M. (2006): *Children at work. Child labour practices in Africa*, Lynne Rienner Publishers, Boulder-Londres.
- King, K. y Martin, C. (2002): "The vocational school fallacy revisited: education, aspiration and work in Ghana 1959-2000", *International Journal of Educational Development*, nº 22, pp. 5-26.
- King, K y Rose, P. (2005): "International development targets and education: towards a new international compact or a new conditionality?", *Journal of International Development*, Vol. 17, pp. 97-100.

- Kobiané, J.-F. (2001): *Revue générale de la littérature sur la demande d'éducation en Afrique*, pp. 19-47, en Pilon, M. y Yaro, Y. (dirs.): *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectiva de recherche*, Paris, Union pour l'étude de la population africaines (UEPA)-Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique.
- Kobiané, J.-F., Calvès, A.-E. y Marcoux, R. (2005): "Parental Death and Children's Schooling in Burkina Faso", *Comparative Education Review*, vol. 49, nº4, pp.468-489.
- Kotokou, K. (1991a): *La scolarisation au Togo: tendances de 1970 à 1990*, Document de Travail 4, Unité de Recherche Demographique. Lomé.
- Koyokou, K. (1991b): *Fonctionnement interne du systeme scolaire togolaise. Évolution de 1970 à 1990*, Document de Travail 5, URD, Lomé.
- Kotokou, K. (1999): *Les pesanteurs de sous-scolarisation des filles au Togo*, Rapport d'Études- URD, Lomé.
- Kouamé, A., Montgomery, M. y Oliver, R. (1995): *The trade-off between the number of children and child schooling. Evidence from Côte d'Ivoire and Ghana*, Living Standard Measurement Study Working Paper 112, Washington, World Bank.
- Kouwonou, K. (2001): *Le Togo. Politiques éducatives et système éducatif actuel*, pp. 199-212, en Pilon, M. y Yaro, Y. (dirs.): *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectiva de recherche*, Paris, Union pour l'étude de la population africaines (UEPA)-Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique.
- Kpam-N'Lé, S. (2006): "Community Schools and relay schools in the Savannah Region of Togo", *Prospects*, vol. 36, nº 2, pp. 161-183.
- Kremer, M. (2003): "Randomized Evaluations of Education Programs in Developing Countries: Some Lessons", *American Economic Review*, Vol. 93, nº 2, pp. 102-106.
- Kuepie, M., Normand, C.-J. y Roubaud, F. (2006): *Education and Labour Market Outcomes in Sub-Saharan West Africa*, DIAL-Document de Travail 2006-16.
- Lagarriga, D. (2005): *Afroresistències, afroressonàncies. Teixint les altres Àfriques*, Oozeap, Barcelona.
- Langa, D. (2003): *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*, Tesis inédita, Madrid, Universidad Complutense.
- Lange, M.-F. (1991): "Systèmes scolaires et développement: discours et pratiques", *Politique Africaine*, nº 43, pp. 105-121.
- Lange, M.-F. (1998a): *L'école au Togo*, Karthala, Paris.
- Lange, M.-F. (dir.), (1998b): *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*. Karthala, Paris.
- --- (2003): *Inégalités de genre et éducation au Togo*, estudio para el Informe de Seguimiento de la EPT 2003-04, Paris, UNESCO.
- Lange, M.-F. (2006): *La scolarisation primaire est pour demain!*, en Courade, G. (dir): *L'Afrique des idées reçues*, Paris, Éditions Belin, pp. 390-396.

- Lange, M.-F. (2007): "Espaces scolaires en Afrique francophone", *Ethnologie française*, vol. 38, n° 4, pp. 639-645.
- Lange, M.-F. y Martin J.-Y. (1995): "Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. Le face à face État/Sociétés", *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, pp. 563-737.
- Lange, M.-F. (2003): "École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire?", *Cahiers d'études africaines*, n° 160-170, pp. 143-166.
- Lassibille, G. y Navarro, M. L. (2004): *Manual de economía de la educación. Teoría y casos prácticos*, Pirámide, Madrid.
- Le Pape, M. y Vidal, C. (1987): "L'école à tout prix", *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 70, pp. 64-73.
- Lewin, K. (2007): *The limits to growth of non-government private schooling in Sub-Saharan Africa*, CREATE Research Monograph n° 1, Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.
- Lewin, K. (2008a): *Reconceptualising acces to education*, CREATE Policy Brief n° 1, Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.
- Lewin, K. (2008b): *Age, acces and grade*, CREATE Policy Brief n° 2, Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.
- Locoh, T. (1984): *Fecondité et famille en Afrique de l'Ouest. Le Togo Meridional contemporain*, Institut National d'études démographiques, Travaux et documents, Cahier 107, Paris, PUF.
- Locoh, T. (1997): *Structures familiales: l'apport de la démographie*, en Locoh, T. et al. (dir.), *Ménages et familles en Afrique: Approche des dynamiques contemporaines*, Paris, CEPED, pp. 11- 29.
- Locoh, T. et al. (dir.) (1997): *Ménages et familles en Afrique: Approche des dynamiques contemporaines*, Paris, CEPED.
- Locoh, T. y Mouvagha-Sow, M. (2007): *Vers des nouveaux modeles familiaux en Afrique de l'Ouest?*, en Barbieri, M. (rec.), *Populations en transition*, pp. 13-40, Paris, Unité de recherche Population et développement.
- Lloyd, C.B. y Blanc, A. K. (1996): "Children's schooling in sub-Saharan Africa: the role of fathers, mothers and others", *Population and Development Review*, Vol. 22, Junio, pp. 265-298.
- Lovell, N. I. (1993): *Cord of blood. Initiation, gender and social dynamics among the ouatchi-ewe of southern Togo*, Tesis doctoral, School of Oriental and African Studies.
- Ly, M. y Pala Achola O. (1982): *La mujer africana en la sociedad precolonial*, Ediciones del Serbal- Unesco, Barcelona.
- Manoukian, M. (1950): *Akan and Ga-Adagme peoples*, Londres, Internacional African Institute.
- Manoukian, M. (1952): *The Ewe-Speaking people of Togoland and the Gold Coast*, Londres, International African Institute.
- Marchand, J. (2000): *Les écoles communitaires. Mali, Sénégal, Togo*, Paris, IIEP.
- Marcoux, R. (1995) : "Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali", *Cahiers des Sciences humaines*, Vol. 31, n° 3, pp. 655-674.

- Marcoux, R. (1997): *Le travail, un jeu d'enfant? À propos de la contribution des enfants à la subsistance des ménages au Mali*, en Locoh, T. et al. (dir.), *Ménages et familles en Afrique: Approche des dynamiques contemporaines*, Paris, CEPED.
- Marie, A. (1997): *Les structures familiales à l'épreuve de l'individualisation citadine*, en Locoh, T. et al. (dir.), *Ménages et familles en Afrique: Approche des dynamiques contemporaines*, Paris, CEPED, pp. 279-299.
- Martin, J. Y. (1972): "Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire", *Cahiers Internationaux de sociologie*, Vol. 19, n° 2, pp. 337-362.
- Martín Criado, E. et al. (2000): *Familias de clase obrera y escuela*, San Sebastián, Iralka.
- Martínez, J. S. (2002): *¿Habitus o calculus? Dos intentos de explicar la dinámica de las desigualdades educativas de los nacidos en España entre 1907 y 1966, con datos de la Encuesta Sociodemográfica*, Tesis inédita, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Mause, Ll. de (1994): *La evolución de la infancia*, en Mause, Ll. (ed.), *Historia de la infancia*, pp. 15-92, Madrid, Alianza Editorial.
- Michaelowa, K. (2001): "Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa : Determinants of learning Achievement and Efficiency Considerations", *World Development*, Vol. 29, n° 10, pp. 1699-1716.
- Meunier, O. (1995): "Enseignements de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haussa", *Cahiers des Sciences humaines*, Vol. 31, n° 3, pp. 617-634.
- Meyer, B. (1999): *Translating the devil. Religion and modernity among the éwé*, Trenton y Asmara, Africa World Press.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Robinson, R. y Boli-Bennet, J. (1977): "The world educational revolution, 1950-1970", *Sociology of Education*, Vol. 50, n° 4, pp. 242-258.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. y Soysal, Y. N. (1992): "World expansion of mass education, 1870-1980", *Sociology of Education*, Vol. 65, pp. 128-149.
- Mfum-Mensah, O. (2004): "Empowerment or impairment? Involving traditional communities in school management", *International Review of Education*, n° 50, pp. 141-151.
- Mingat, A. (2003): *L'ampleur des disparités sociales dans l'enseignement primaire en Afrique: sexe, localisation géographique et revenu familial dans le contexte de l'éducation pour tous (EPT)*, SD Dimensions, FAO.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche (2002): *Le système éducatif togolais. Eléments d'analyse pour une revitalisation*, Ministère de l'Éducation, Lomé.
- Ministry of Education- Government of Ghana (2003): *Education Strategic Plan 2003 to 2015*, Accra, Ministry of Education-Government of Ghana
- Ministry of Education, Youth ad Sports (2004): *White paper on the report of the Education Reform Review Committee*, Accra, Ministry of Education, Youth and Sports.
- Mora, Luis María y Pereyra, Verónica (1999): *Mujeres y solidaridad. Estrategias de supervivencia en el África subsahariana*, Madrid, Los libros de la Catarata- IUDC/UCM.

- Morales, Francisco (coord., 1995): *Psicología Social*, Madrid, McGraw-Hill.
- Morales, Francisco (1995b): "Procesos de atribución", en Morales, Francisco (coord., 1995): *Psicología Social*, Madrid, McGraw-Hill, pp. 239-252.
- Morales, Francisco, Reboloso, Enrique y Moya, Miguel (1995a): "Actitudes", en Morales, Francisco (coord., 1995): *Psicología Social*, Madrid, McGraw-Hill, pp. 495-524.
- --- (1995b): "Mensajes persuasivos y cambio de actitudes", en Morales, Francisco (coord., 1995a): *Psicología Social*, Madrid, McGraw-Hill, pp. 525-553.
- --- (1995c): "Teorías de la consistencia y de la disonancia", en Morales, Francisco (coord., 1995): *Psicología Social*, Madrid, McGraw-Hill, pp. 567-592.
- --- (1995d): "Enfoques atributivos", en Morales, Francisco (coord., 1995a): *Psicología Social*, Madrid, McGraw-Hill, pp. 593- 607.
- Moulton, J., Mundy, K., Walmond, M. y Williams, J. (2002): *Education reforms in Sub-Saharan Africa, Paradigm lost?*, Westport, Greenwood Press.
- Moumouni, A. (1998): *L'éducation en Afrique*, París-Dakar, Présence Africaine Éditions. (Original de 1964).
- Murdock, G. P. (1965): *Social Structure*, Nueva York, Free Press.
- Murdock, G. P. (1975): *Muestra etnográfica mundial*, en Llobera, J. R. (com.): *La antropología como ciencia*, Barcelona, Anagrama, pp. 203-230.
- Mwissa, C. K. (2005): *Parenté et famille dans les cultures africaines*, París, Karthala.
- Nafziger, W. E. (1988): *Inequality in Africa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Negrín, O. (1999): "La educación en África subsahariana: de la enseñanza tradicional a la modernización educativa", *Estudios Africanos*, Vol. XIII, nº 24, pp. 125-153.
- Ngoy Makita-Makita, K. (1989): *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique. A quoi sert le diplôme universitaire?*, París, L'Harmattan.
- Nkansa, G. A. y Chapman, D. W. (2006): "Sustaining community participation: what remains after the money ends?", *Review of Education*, nº 52, pp. 509-532.
- Nugent, P. (1995): *Big men, small boys and politics in Ghana. Power, ideology and the burden of History, 1982-1994*, Londres y Nueva York, Pinter.
- Nugent, P. (2002): *Smugglers, secessionist and loyal citizens on the Ghana-Togo frontier*, Athens, Oxford y Legon, Ohio University Press, James Currey y Sub-Saharan Publishers.
- Nukunya, G. K. (1969): *Kinship and marriage among the Anlo Ewé*, Londres, The Atholone Press-University of London.
- Nukunya, G. K. (1992): *Tradition and change in Ghana. An introduction to sociology*, Accra, Ghana Universities Press.
- Odaga, A. y Heneveld, W. (1995): *Girls and schools in Sub-Saharan Africa. From analysis to action*, Banco Mundial, Washington.
- Oficina Internacional del Trabajo (2002): *Bitter Harvest*, OIT, Ginebra

- Oficina Internacional del Trabajo (2004): *Coup de main ou vie brisée? Comprendre le travail domestique des enfants pour mieux intervenir*, OIT, Ginebra.
- Oficina Internacional del Trabajo (2006): *The end of child labour: within reach*, OIT, Ginebra.
- Orazem, P. y Gunnarsson, V. (2003): *Child labour, school attendance and performance: a review*, ILO/IPEC Working Paper, Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra.
- Oughton, E. (2008): *Conceptualising the household in consumption studies: Fieldwork lessons from India, Jordan and the UK*, ponencia presentada en la jornada *Defining the household: implications of household definitions in surveys and census*, organizada por la *British Society for Population Studies*, Londres, 15 de mayo de 2008.
- Owusu-Ansah, D. (2002): "History of Islamic Education in Ghana: an overview", *Ghana Studies*, nº 5, pp. 61-81.
- Oya, C. y Begué A. (2006): *Los retos de la educación básica en África Subsahariana*, Madrid, Documento de Trabajo nº 6, Fundación Carolina-CeALCI y Entreculturas.
- Oya, C. y Santamaría, A. (eds.) (2007): *Economía política del desarrollo en África*, Tres Cantos, Akal.
- Oya, C. y Sender, J. B. (2007): *Pobreza y empleo en África subsahariana: mitos y realidades*, en Oya, C. y Santamaría, A. (eds.): *Economía política del desarrollo en África*, Tres Cantos, Akal, pp. 85-108.
- Palmer, R. (2006): *Post-Basic Education, Training and Poverty Reduction in Ghana*, Post-Basic Education and Training Policy Brief 3, Edimburgo, Centre of African Studies-University of Edinburgh.
- Pauvert, J.-C. (1960): "L'évolution politique des Ewé" *Cahiers d'Études Africaines*, vol. 1, nº 2, pp.161-191.
- Peatrik, A.-M. (1997): *Du ménage à l'unité domestique. Un décalage fecund entre la démographie et l'ethnographie*, en Locoh, T. et al. (dir.), *Ménages et familles en Afrique: Approche des dynamiques contemporaines*, París, CEPED, pp. 31- 54.
- Pedró, Francesc (1993): *Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en educación comparada: una panorámica introductoria*, en *Manual de Educación Comparada*, Volumen II, de F. Pedró y J. Schriewer (eds.), Editorial PPU, Barcelona.
- Pedró, Francesc y Velloso, Agustín (eds.) (1993): *Manual de Educación Comparada*, Volumen I, Editorial PPU, Barcelona.
- Peil, M. (1995): "Ghanaian education as seen from an Accra suburb" *Internacional Journal of Educational Development*, vol. 15, nº 3, pp. 289-305.
- Peil, M. y Oyeneeye, O. (1998): *Consensus, conflict and change. A sociological Introduction to African Societies*, Nairobi, Kampala y Dar es Salam, East African Educational Publishers.
- Peil, M. y Sada, P. O. (1984): *African urban society*, Willey, Chichester.
- Pescheux, G. (2003): *Le royaume Asante (Ghana). Parenté, pouvoir, histoire: XVIIe-XXe siècles*, París, Karthala.
- Pilon, M. (1995): "Les determinants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981: apports et limites des dones censitaires", *Cahiers des Sciences Humaines*, Vol. 31, nº 3, pp. 697-718.

- Pilon, M. (2003): *Confiance scolaire en Afrique de l'Ouest*, Documento de trabajo para el Informe de Seguimiento del Programa Educación para Todos 2003/04: *Gender and Education for All: The Leap to Equality*.
- Pilon, M. (2008): *Must we throw household data in the dustbin?*, ponencia presentada en la jornada *Defining the household: implications of household definitions in surveys and census*, organizada por la *British Society for Population Studies*, Londres, 15 de mayo de 2008.
- Pilon, M, Gerard, E. y Yaro, Y. (2001): *Enseignements et perspectives de recherche*, pp. 213-219, en Pilon, M. y Yaro, Y. (dirs.): *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspective de recherche*, París, Union pour l'étude de la population africaines (UEPA)-Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique.
- Pilon, M. y Yaro, Y. (dirs.) (2001): *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspective de recherche*, Union pour l'étude de la population africaines (UEPA)-Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique, París.
- PNUD TOGO (2004): *Rapport national sur le developpement humain 2004. L'action des ONG dans le developpement humain durable au Togo*. PNUD TOGO, Lomé
- Pridmore, P. y CREATE (2008): *Impact of health on educational access and achievement*, CREATE Policy Brief nº 3, Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.
- Pritchett, L. (1997): *Where has all the education gone?*, Policy Research Working Paper, nº 1581, Washington, Banco Mundial.
- Proteau, L. (1995): "Le champ scolaire abidjanais: strategies éducatives des familles et itineraries probables", *Cahiers des Sciences humaines*, Vol. 31, nº 3, pp. 635-653.
- Proteau, L. (1998): *Itinéraires précaires et experiences singulières. La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire*, pp. 27-41, en Lange, M.-F. (dir.): *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, París, Karthala.
- Proteau, L. (2002): *Passions scolaires en Côte d'Ivoire. École, État et Societé*, París, Karthala.
- Psacharopoulos, G y Woodhall, M. (1987): *Educación para el desarrollo. Un análisis de opciones de inversión*, Banco Mundial-Tecnos, Madrid.
- Psacharopoulos, G. y Patrinos, H. A. (2002): *Returns to Investment in Education: A further Update*, World Bank Policy Research Working Paper 2881.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1982): *Introducción*, en Radcliffe-Brown, A. R. y Forde, D. (com.): *Sistemas africanos de parentesco y matrimonio*, Barcelona, Anagrama.
- Radcliffe-Brown, A. R. y Forde, D. (com.) (1982): *Sistemas africanos de parentesco y matrimonio*, Barcelona, Anagrama.
- Ramirez, F. O. (1987): *Institutional Analysis*, en Thomas, G. M., Meyer, J. W., Ramirez, F. O. y Boli, J., (eds.): *Institutional structure. Constituting State, Society and the Individual*, Sage, Londres.
- Ramirez, F. (2003): *Toward a cultural anthropology of the world?*, pp. 239-254, en Anderson-Levitt, K. M. (edi.): *Local meanings, global schooling. Anthropology and world culture theory*

- Ramírez, F. y Robinson, R. (1979): *Creating Members: the political incorporation and expansion of Public Education*, en Hannah, M. T. y Meyer, J. W. (eds.): *National development and the world system. Educational, economic and political change, 1950-1970*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Ramírez, F. O. y Boli, J. (1987a): *Global patterns of educational institutionalization*, en Thomas, G. M., Meyer, J. W., Ramírez, F. O. y Boli, J., (eds.): *Institutional structure. Constituting State, Society and the Individual*, Sage, Londres.
- Ramírez, F. O. y Boli, J. (1987b): *On the union of states and schools*, en Thomas, G. M., Meyer, J. W., Ramírez, F. O. y Boli, J., (eds.): *Institutional structure. Constituting State, Society and the Individual*, Sage, Londres.
- Rattray, R. S. (1923): *Ashanti*, Oxford y Londres, Oxford University Press.
- Sanneh, L. (2001): *La corona y el turbante. El Islam en las sociedades del África Occidental*, Barcelona, Edicions Bellaterra.
- Sarpong, P. (1974): *Ghana in retrospect. Some aspects of Ghanaian Culture*, Accra, Ghana Publishing Corporation.
- Save The Children (2007): *Rompamos las cadenas del trabajo infantil*, Save The Children España. Descargado de www.savethechildren.es.
- Schafer, M. J. (1999): "Internacional Non Governmental Organizations and Third World Education in 1990: A Cross-National Study", *Sociology of Education*, Vol. 72, nº 2, pp. 69-88.
- Schultz, T. P. (1999): "Health and Schooling Investments in Africa", *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 13, nº 3, pp. 67-88.
- Schultz, T.P. (2002): "Why Governments should invest more to educate girls", *World Development*, Vol. 30, nº 2, pp. 207-225.
- Seeley, J. (2008): *Lessons on defining the household from a study of socio-economic status and HIV and AIDS in rural Uganda*, ponencia presentada en la jornada *Defining the household: implications of household definitions in surveys and census*, organizada por la *British Society for Population Studies*, Londres, 15 de mayo de 2008.
- Sefa Dei, G. (2004a): *Schooling and education in Africa. The case of Ghana*, Trenton-Asmara, Africa World Press.
- Sefa Dei, G. (2004b): "Dealing with difference: ethnicity and gender in the context of schooling in Ghana", *International Journal of Educational Development*, nº24, pp. 343-359.
- Seidman, R. H. (1982): *The logic and behavioural principles of educational systems: social independence or dependence?*, en Archer, M., (ed.) (1982): *The sociology of educational expansion. Take-off, growth and inflation in educational systems*, Londres, Sage.
- Sellier, J. (2005): *Atlas de los pueblos de África*, Barcelona, Paidós.
- Shapiro, D. y Tambashe, B. O. (2001): "Gender, poverty, family structure and investments in children's education in Kinshasa, Congo", *Economics of Education Review*, nº 20, pp. 359-375.

- Solé, C. (1998): *Modernidad y modernización*, Anthropos y Universidad Autónoma de México, Barcelona.
- Southall, A., (ed.) (1961): *Social change in modern Africa*, Oxford University Press, Londres.
- Stephens, D. (2000): "Girls and Basic education in Ghana: a cultural enquiry", *International Journal of Educational Development*, nº20, pp. 29-47.
- Stromquist, N. (1998): *Agents in women's education: some trends in the African context*, pp. 25-46, en Bloch, M. et al. (ed.): *Women and education in Sub-Saharan Africa. Power, opportunities and constraints*, Lynne Rienner Publishers, Boulder y Londres.
- Surgu, A, de (1988): *Le systeme religieux des Evhe*, Paris, L'Harmattan.
- Sylla, K. (2004): *L'éducation en Afrique. Le défi de l'excellence*, Paris, L'Harmattan.
- Tabachnick, R. y Beoku-Betts, J.A. (1998): *Using the past to fashion an expanding future*, pp. 299-311, en Bloch, M. et al. (ed.): *Women and education in Sub-Saharan Africa. Power, opportunities and constraints*, Lynne Rienner Publishers, Boulder y Londres.
- Therborn, G. (2006): *Introduction: Globalization, Africa and African Family Patterns*, pp. 9-16, en Therborn, G. (ed.): *African Families in a Global Context*, Research Report nº 131, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet.
- Therborn, G. (2006): *African Families in a Global Context*, pp. 17-48, en Therborn, G. (ed.): *African Families in a Global Context*, Research Report nº 131, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet.
- Thin, N. (2006): *Beyond basic education: how post-basic learning can make education sustainable and valuable. Lessons from Sub-Saharan Africa and India*, Post-Basic Education and Training Policy Brief 1, Edimburgo, Centre of African Studies-University of Edinburgh.
- Thomas, G. M., Meyer, J. W., Ramirez, F. O. y Boli, J., (eds.) (1987): *Institucional structure. Constituting State, Society and the Individual*, Sage, Londres.
- Tooley, J. y Dixon, P. (2005): *Private education is good for the poor*, Washington, Cato Institute.
- Toulabor, C. (1982): "La violence à l'école: le cas d'un village au Togo", *Politique Africaine*, nº 7, pp. 43-49.
- UN Millenium Project 2005. Task Force on education and gender equality (2005): *Toward universal primary education: investments, incentives and institutions*, Londres, Earthscan.
- UIS (UNESCO Institute of Statistics (2005): *Children out of school: measuring exclusion from primary education*, Montreal, UNESCO Institute of Statistics.
- UNESCO (1965): *Statistical yearbook, 1965*, París, UNESCO.
- UNESCO (2000): *Sub-saharan Africa regional report 2000*, París, UNESCO.
- UNESCO (2003): *EFA Global Monitoring Report 2003/04: Gender and Education for All. The leap to equality*, París, UNESCO.
- UNESCO (2003b): *EFA Global Monitoring Report 2003/04: Gender and Education for All. The leap to equality. Regional Overview: Sub-saharan Africa*, París, UNESCO.
- UNESCO (2004): *EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*, París, UNESCO.

- UNESCO (2004b): *EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative. Regional Overview: Sub-saharan Africa*, París, UNESCO.
- UNESCO (2006): *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006: L'alphabétisation, un enjeu vital*, París, UNESCO.
- UNESCO (2006b): *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for life. Regional Overview: Sub-saharan Africa*, París, UNESCO.
- UNESCO (2007): *EFA Global Monitoring Report 2007: Strong foundations. Early childhood care and education. Regional Overview: Sub-saharan Africa*, París, UNESCO.
- UNESCO (2008): *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008: L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible*, París, UNESCO.
- UNESCO (2008b): *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008: L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible. Aperçu regional: Afrique subsaharienne*, París, UNESCO.
- UNICEF TOGO (2000): *Bilan de fin de decennie. Rapport des objectifs du sommet mondial pour les enfants*, UNICEF TOGO, Lomé.
- Vanguardia Dossier (2008): *África*, nº 26.
- Verdon, M. (1983): *The Abutia Ewe of West Africa*, Berlín, Nueva York y Amsterdam, Mouton Publishers.
- Vieitez, S. (2000): "Inventando y construyendo categorías de "mujer africana" en el África Subsahariana: el encuentro colonial", *Studia Africana*, nº 11, pp.
- Vieitez, S. y Jabardo, M. (2006): *África Subsahariana y diáspora africana: género, desarrollo, mujeres y feminismos*, pp. 165-194, en *África en el horizonte. Introducción a la realidad económica del África Subsahariana*, de Echart, E. y Santamaría, A. (coord.), IUDC y Libros de la Catarata, Madrid.
- Vinokur, A. (1987): "La Banque Mondiale et les politiques d'ajustement scolaire dans les pays en voie de développement", *Revue Tiers Monde*, Tomo 28, nº 122, pp. 919-934.
- Vinokur, A. (2004): "Public, privé... ou hybride? L'effacement des frontières dans l'éducation", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, nº 3, pp. 17-37.
- Vreyer, P. de (1994): "La demande d'éducation: déterminants économiques", *Afrique contemporaine*, nº 172, pp. 92-107.
- Walque, D. de (2004): *How does the impact of an HIV/AIDS information campaign vary with educational attainment? Evidence from rural Uganda*, World Bank Policy Research Working Paper.
- Ward, B. E. (1949): *The social organisation of the Éwé-speaking people*, Tesis doctoral, University of London.
- Ward, B. E. (1955): "An example of a 'mixed' system of descent and inheritance", *Man*, nº 2, pp. 3-5.
- Weber, M. (2006): *Conceptos sociológicos fundamentales*, edición de J. Abellán, Madrid, Alianza Editorial.
- Welmond, M. (2008): "Book review: 'Private Schooling in Less Economically Developed Countries. Asian and African Perspectives'. Srivastava, P. and Walford, G. Didcot, Symposium Books, 2007", *Comparative Education Review*, vol. 52, nº 2, pp. 281-282.

- Wils, A. y Goujon, A. (1998): "Diffusion of Education in Six World Regions, 1960-90", *Population and Development Review*, Vol. 24, n° 2, pp. 357-368.
- World Bank (2002): *African Development indicators 2002*, Washington, The World Bank.
- World Bank (2003): *African Development indicators 2003*, Washington, The World Bank.
- World Bank (2004): *Books, buildings and learning outcomes. An impact evaluation of World Bank support to Basic Education in Ghana*, Washington, The World Bank.
- Yaro, Y. (1995): "Les strategies scolaires des ménages au Burkina Faso", *Cahiers des Sciences Humaines*, Vol. 31, n° 3, pp. 675-696.